Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270655
Centre d'intérêt: 260

Commission scolaire régionale Jean-Talon (Charlesbourg, Québec) Action "Projet-pilote".

Intégration de l'enfant handicapé auditif : document I / Action "Projet-pilote", Commission scolaire régionale Jean-Talon. -- [Charlesbourg?] : La Commission, 1980.
185 p. : 22 cm.

Titre de la couv. "Ce document intitulé "Cadre de référence" se rapporte aux projets I et II qui ont eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon". Bibliographie: p. 178-185.

Cote Dewey: 371.912'6'09714/C7341 Cote LC: HV/2579/.03

Descripteur(s): *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Services aux handicapés *Revue de la documentation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale Jean-Talon (Charlesbourg, Québec)

Le document présente le cadre de référence et les choix méthodologiques préalables à la réalisation de deux projets conçus par la Commission scolaire Jean-Talon: 1. une expérience d'intégration progressive de groupes d'handicapés auditifs, au niveau primaire, à l'école des entendants; 2. la poursuite de cette intégration au niveau secondaire. Il sert en quelque sorte de contexte référentiel aux deux documents qui traitent plus spécifiquement de ces projets d'étude.

A partir d'une revue de la documentation (près d'une centaine de textes, de langue anglaise ou française, généralement postérieurs à 1965), le volume aborde les points suivants: 1. identification et compréhension des besoins de la personne handicapée auditivement (besoins cognitifs, socio-affectifs et de communication); 2. les ressources et les services requis par les jeunes handicapés de l'ouie pour rencontrer ces besoins; 3. les ressources et les services requis par l'intervenant (support à la famille ainsi qu'à la classe et à l'école recevante, conditions d'intégration).

Le document est basé sur une philosophie de l'éducation qui préconise le développement intégral de la personne. L'intégration de l'enfant handicapé auditivement y prend le sens suivant: garder le plus d'options ouvertes pour cet enfant. S'il s'agit d'éviter la sélection et la ségrégation, il faut toutefois prendre soin de faire de l'intégration un mouvement authentique et non un parachutage. L'intégration n'est pas une panacée; pour qu'elle s'avère fructueuse, il faut qu'un certain nombre de conditions essentielles soient remplies. Sinon le principal intéressé, l'enfant, n'en retirera aucun bénéfice.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - CSR Jean-Talon
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270655

Action "Projet-Pilote"

INTEGRATION DE L'ENFANT HANDICAPE AUDITIF: DOCUMENT I

Ce document intitulé CADRE DE REFERENCE se rapporte aux projets I et II qui ont eu cours en 1979-1980 à la Commission scolaire régionale Jean-Talon

dessin: Gabriel Lavigne

Dans ce document, nous présentons nos propositions conceptuelles et nos choix méthodologiques en regard des deux projets de la Commission Scolaire Régionale Jean-Talon sur l'intégration d'handicapés auditifs, soit

Projet I - Expérience d'une intégration progressive de groupes d'handicapés auditifs à l'école des entendants (niveau primaire)

Projet II - Poursuite d'intégrations d'élèves handicapés auditifs dans un groupe d'entendants (niveau secondaire)

Ainsi ce qui suit sert de contexte référentiel aux deux documents qui traitent plus spécifiquement des projets d'étude.

Juin 80

ONT PARTICIPE A LA DEFINITION DES PROBLEMES DE RECHERCHE

BOUCHARD, Pierre
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

CAYER, Louis
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

DALLAIRE, Louis
Responsable des projets
Coordonateur de l'enseignement spécial
Commission scolaire régionale Jean-Talon

FRECHETTE, Marc
Principal-adjoint, école Joseph-Paquin

GENOIS, Jacques
Principal, école Joseph-Paquin

GRENIER, André
Assistant de recherche
Animateur pédagogique, école Joseph-Paquin

SAUVAGEAU, Cécile
Psychologue, école Joseph-Paquin

BOISCLAIR, Andrée
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES 3

INTRODUCTION 2

Chapitre

I CLARIFICATIONS ET OPTIONS DE DEPART FACE A LA RECHERCHE SUR L'INTEGRATION 13

Identification de la problématique 15

Option de privilégier le monde perceptuel 18

Option de choisir une approche globale de recherche 19

Option de considérer l'intégration dans une perspective élargie 20

Option de s'engager, via ces projets de recherche, dans ce mouvement d'éveil à la différence; option de collaborer à la démarche éducative entreprise par le personnel de l'école Joseph-Paquin 22

II IDENTIFICATION ET COMPREHENSION DES BESOINS DE "LA PERSONNE HANDICAPEE AUDITIVEMENT" 29

Procédures d'exploration 33

Identification des besoins de la personne handicapée auditivement 35

A) Besoins cognitifs 36

1) Occasions de connaissance 37

2) Attitude de celui qui apprend face aux objets de connaissance, mécanismes à développer 40

3) Nature des objets d'apprentissage 42

B) Besoins socio-affectifs 46

1) Plan intrapersonnel 47

a) Besoin d'acceptation de soi 47

b) Besoin d'estime de soi 48

c) Besoin de connaissance de soi 50

d) Besoin d'un sentiment de compétence 51

e) Besoin de canaliser son énergie de manière constructive pour soi 53

f) Besoin de développer des valeurs personnelles 54

2) Plan interpersonnel 56

a) Besoin d'être accepté(e) par autrui 56

b) Besoin d'amour, d'affection 56

c) Besoin d'être compris(e) d'autrui 57

d) Besoin d'indépendance, d'autonomie 59

e) Besoin d'habiletés interpersonnelles 60

* Habileté à faire confiance 60

* Habileté à être transparent(e), à se laisser connaître 60

* Habileté à s'affirmer, à confronter et à être confronté(e) 61

* Habileté à interagir de manière interdépendante avec autrui 62

* Habileté à être intime 64

f) Besoin de support 65

3) Plan social 66

a) Besoin de contacts et de relations 66

b) Besoin de se familiariser avec les normes, les valeurs et les rôles sociaux 68

c) Besoin d'information mutuelle 70

C) Besoins de communication 71

1) Besoins au plan physique 71

a) Amplification 72

b) Prise en charge de la perte auditive (capacité d'assumer son handicap) ... 74

2) Besoin de développer et d'exercer ses possibilités de communication 76

a) La vision, la lecture labiale 78

b) L'information tactile 81

c) L'expression corporelle, l'expression gestuelle 81

d) Les multiples formes d'expression 82

e) La lecture et l'écriture .. 83

f) Le développement d'un langage "articulé" (au sens linguistique du terme) 85

III LES RESSOURCES ET LES SERVICES AUX JEUNES HANDICAPES DE L'OUIE 91

Pour répondre aux besoins cognitifs .. 93

A) Identification des principaux intervenants 94

B) Rôle des intervenants, caractéristiques de leur action 95

C) Les ressources spécifiques aux enfants de la communication totale 100

D) Les ressources au plan pédagogique 102

Pour répondre aux besoins socio-affectifs 106

A) Plan intrapersonnel 110

1) Besoin d'estime de soi 110

2) Besoin d'un sentiment de compétence 111

3) Besoin de développer des valeurs personnelles 114

B) Plan interpersonnel 116

1) Besoins d'acceptation, d'amour et de compréhension 116

2) Besoin d'indépendance, d'autonomie 116

3) Besoin d'habiletés interpersonnelles 117

C) Plan social 120

Pour répondre aux besoins de communication 121

A) Plan de l'audition 121

B) Plan de la communication et du langage 126

1) Les différences individuelles. 127

2) Le développement global de l'enfant en regard de l'acquisition du langage 127

3) L'intervention systématique mais naturelle 129

4) Les caractéristiques du modèle langagier 132

a) La nécessité d'une interaction 132

b) L'imitation réciproque 133

c) Les extensions linguistiques et les feedbacks correcteurs 135

IV LES RESSOURCES, LES SERVICES (À l'intervenant) 137

Support à la famille 138

A) D'information 139

B) D'orientation 140

C) D'entraînement 140

D) De communication 140

E) De counseling 141

Support à la classe recevante 141

A) L'approche pédagogique 143

B) Compétences identifiées 144

C) Petites suggestions 146

1) A préparer le nouveau professeur recevant 146

2) A interagir 147

3) A aider son groupe-classe à mieux comprendre leur compagnon, compagne 148

Support à l'école recevante 149

A) Ressources humaines 149

B) Ressources organisationnelles, Techniques et matérielles 151

1) Ressources organisationnelles 151

2) Ressources techniques 151

3) Ressources matérielles 152

Conditions d'intégration 152

A) Accessibilité 152

1) Proximité physique 153

2) Proximité académique 153

3) Proximité psycho-sociale 153

B) Préparation 156

1) De l'enfant 156

2) De la direction de l'école régulière 157

3) Des professeurs de l'école régulière, des autres membres du personnel 157

4) Des professeurs-volontaires .. 157

5) Des étudiants-recevants..... 158

6) Du plan éducatif 159

C) Support 160

D) Progrès 161

CONCLUSIONS 163

APPENDICE 169

REFERENCES 177

MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

(pour les deux projets)

BOISCLAIR, Andrée, Ph.D.,
Professeur agrégé
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

LAFERRIERE, Thérèse, Ed.D.,
Professeur adjoint
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Assistant de recherche:

GRENIER, André
Animateur pédagogique
Ecole Joseph-Paquin

INTRODUCTION

Pendant ces dernières années, nombre de pays occidentaux ont émis des lois et des règlements obligeant ou incitant leurs services éducatifs à offrir à tous leurs enfants l'instruction, l'éducation et la formation auxquelles ils ont droit. Nous comprenons que les visées intégratives du ministère s'inscrivent dans ce mouvement d'éveil aux droits fondamentaux de la personne et plus spécifiquement de l'enfant.

Les deux présentes études sont aussi une conséquence de cette reconnaissance toujours plus grande des besoins des enfants, dont les handicapés de l'ouïe. Dans cette perspective, avant de s'arrêter à des aspects spécifiques de sa propre démarche éducative, l'école Joseph-Paquin a tenu à jeter un regard global sur les besoins de sa clientèle particulière, sur sa façon d'y répondre et, dans l'ensemble, sur la façon que d'autres centres choisissent d'y répondre.

CHAPITRE I

CLARIFICATIONS ET OPTIONS DE DEPART FACE A LA RECHERCHE SUR L'INTEGRATION

Les choix de ce travail de recherche résultent d'une interaction entre les réflexions des responsables de l'école Joseph-Paquin sur leur réalité quotidienne, les questions qu'ils se posent en regard des mouvements actuels en éducation au Québec et notre intervention personnelle.

Rappellons brièvement ici la forme de notre collaboration avec l'école Joseph-Paquin, les choix des thèmes d'étude et l'orientation générale des deux projets (insistance à priviligier le monde perceptuel et une approche globale de recherche). Les prochains paragraphes clarifieront aussi schématiquement notre compréhension de l'intégration et le sens de cette recherche d'abord issue du mouvement d'intégration.

IDENTIFICATION DE LA PROBLEMATIQUE

Les deux projets originalement présentés au M.E.Q. ont dû être modifiés étant donné, dans le projet I, la mutation du professeur qui devait prendre en charge le groupe expérimental de cohabitation et, dans le projet II, le retour à son milieu familial d'origine de l'une des deux étudiantes qui devaient être suivies dans leur cheminement au secondaire. Dans cet effort de réorganisation, le sens même des deux projets sur l'intégration a été l'objet de discussions. Les efforts en vue de clarifier la problématique de départ ont porté sur les perpectives que cette recherche laissait entrevoir pour chacun des participants.

A l'automne 79, plusieurs intérêts, thèmes, questions, variables ou souhaits de recherche furent tour à tour examinés: modalité d'intégration? intégration sociale et physique plutôt que pédagogique? inventaire des ressources? besoins des élèves? conditions et facteurs de la cohabitation? angle administratif plutôt que pédagogi-

que? notre vocation à Joseph-Paquin? retour de l'handicapé auditif dans son milieu d'origine? conditions préalables à l'intégration (ce que l'on offre ici, là-bas?) caractéristiques des milieux recevants, éloignés? formes de support? approches pédagogiques? oralisme? communication totale?. A ce stade, notre contribution a surtout pris la forme 1) d'investigation de possibilités de concrétisation d'idées émises; 2) de suggestion et de relance de certaines questions pouvant avoir le potentiel de faire l'unanimité ou du moins, de rallier plusieurs personnes.

Pensart aux jeunes qui quittent l'école Joseph-Paquin pour aller vivre dans leur milieu et surtout pensant à ceux qui fréquentent cette école, il s'est avéré important d'identifier les besoins de ces enfants et adolescents et les ressources ou services qui leur sont offerts dans leurs différents milieux. Ce thème de travail avait le potentiel de se situer au coeur des préoccupations du personnel et des responsables de l'école Joseph-Paquin. Les deux projets de recherche pouvaient enrichir la longue marche de ces derniers en vue d'offrir des services de qualité. L'éclairage global obtenu devait permettre d'orienter des choix éducatifs plus spécifi-

ques.

Autour de la table, il fut décidé que la première étude (devant initialement porter sur un groupe de l'école primaire Joseph-Paquin cohabitant en milieu entendant) se ferait toujours avec des groupes au niveau primaire. Ces derniers seraient choisis en fonction de la formule de scolarisation qui leur est offerte (intégration dans des classes ou des écoles d'entendants ou prise en charge dans un cadre homogène comme à l'école Joseph-Paquin). Ainsi, les besoins et les services seraient examinés, l'école Joseph-Paquin pourrait travailler sur sa propre formule et explorer ce qui se fait ailleurs. De plus, puisqu'il n'était plus possible d'analyser une situation d'intégration progressive à Charlesbourg même, il fut décidé que l'intégration serait considérée sur un continuum par le biais des différentes formules adoptées, ici et là.

Quant à la recherche sur l'intégration en classe régulière au secondaire, il fut convenu qu'elle prendrait la forme d'études de cas: celui de Fabiola Arseneault intégrée à l'école Albert-Ouellet de la commission scolaire régionale Jean-Talon et de deux autres adolescents(es) de la région 03 vivant des situations comparables.

Ce thème des besoins et des ressources est particulièrement vaste et il commande certains choix de recherche. Nous avons ainsi convenu de priviliégier dans notre travail l'aspect perceptuel et d'opter pour une méthode globale de recherche.

L'OPTION DE PRIVILEGIER LE MONDE PERCEPTUEL

Cette recherche sur l'identification des besoins et des ressources offertes ou à offrir demandait pour fins de rigueur scientifique de limiter nos découvertes au niveau des perceptions. Il devenait clair que les informations que nous allions recueillir appartenaient au monde de la réalité perçue de nos interviewés; que nos propres perceptions prendraient une place importante tant au niveau de l'organisation que de la compréhension des résultats. Bref, il nous importait de connaître ce que les intéressés (étudiant, professeur régulier, administrateur, professeur-spécialiste, pairs, famille) diraient sur ce qu'ils vivent en regard des besoins de la personne handicapée auditivement et des ressources à lui fournir.

OPTION DE CHOISIR UNE APPROCHE GLOBALE DE RECHERCHE

Il est habituel dans le courant de recherche auquel on réfère le plus souvent de faire porter l'intérêt sur des sujets tout à fait simples et précis. Nous savons qu'il en faut de ce type d'études portant sur des objets relativement limités; il en faut beaucoup, surtout lorsque la démarche conceptuelle qui la sous-tend est explicite. Idéalement, ces travaux débouchent sur une meilleure compréhension des phénomènes étudiés ou encore ils donnent lieu à des applications de techniques et de programmes. Cette façon de procéder est tout à fait intéressante et comporte des avantages évidents. Idéalement, on pourrait visualiser ce type de recherche par le schéma d'un entonnoir où la partie élargie représente la compréhension du phénomène qui forcément dépasse la question posée au départ.

Une autre alternative, celle-là qui s'impose de plus en plus en éducation et dans bien d'autres disciplines consiste à aborder un objet ou un thème d'étude sans le découper d'une façon restrictive au préalable. Cette recherche appliquée qui porte d'emblée sur un objet plus large a l'avantage de laisser voir les multiples facettes d'une réalité.

Si elle est particulièrement exigeante au plan épistémologique, elle offre cependant des intérêts évidents: le risque de déformer la réalité, de la "rapetisser" artificiellement y est diminué et de plus, elle offre toutes les chances de développer une conceptualisation riche, élargie et globale. En psychologie cognitive, l'approche de Piaget constitue un vieil exemple d'une façon "élargie" d'aborder un problème. Plus près de nous, les travaux du COPIE s'inspirent aussi d'une telle méthodologie. La publication sur l'école de demain[1] (1976) en est une démonstration.

Ce type de recherche conduit aussi naturellement à poser des questions spécifiques. Mais au départ, il est accepté que la réalité humaine ait plusieurs facettes. Il s'agit d'une approche ouverte. C'est ce choix que nous avons fait au plan méthodologique.

OPTION DE CONSIDERER L'INTEGRATION DANS UNE PERSPECTIVE ELARGIE

Bien qu'il y ait forcément des constantes d'un individu à l'autre au plan du développement personnel et de l'organisation cognitive de l'univers, l'éducation des personnes handicapées de l'ouïe ne peut être calquée sur un même modèle.

[1] L'école de demain?C.O.P.I.E., Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en Education. Delachaux et NIestlé et Hurtubise HMH, 1976.

Si le devenir de chaque personne constitue un projet unique, à plus forte raison en est-il de même pour les déficients auditifs.

Cette perspective de l'individualisation nous conduit à considérer le terme intégration dans son acception dynamique. Un individu occupe d'autant mieux sa place dans une collectivité qu'il y reçoit, mais aussi qu'il y participe activement, à sa façon. L'échange reste appauvri s'il n'y a pas ces deux mouvements et si le groupe social et l'individu ne consentent pas mutuellement à cet échange. Nous affirmons que le projet éducatif que nous acceptons d'entrevoir en tant que société et auquel nous consentons de participer en regard des handicapés de l'ouïe, comme de toutes personnes, témoigne de notre conception même de la personne.

Il ne convient pas ici de s'arrêter à cet éveil à la différence de la part du groupe social, il importe plutôt de se centrer sur l'individu, l'handicapé de l'ouïe, qui prend sa place dans notre collectivité. De ce point de vue, nous ne considérerons pas uniquement l'intégration physique, mais bien plutôt les conditions nécessaires pour que l'intégration physique soit harmonieuse. En ce sens, nous utilisons le terme intégration dans son acception "élargie", en pen-

sant à ce qu'il faut pour permettre au mieux le développement des personnes déficientes auditives, en identifiant ce qui leur est nécessaire pour vivre dans une collectivité: essentiellement un développement personnel et cognitif harmonieux et un langage explicite. Cette idée des conditions fondamentales à l'intégration guidera l'ensemble de notre travail.

Nous avons bien en vue que certains enfants handicapés auditifs ne quittent jamais le milieu entendant, d'autres y sont pleinement intégrés au début du premier cycle ou pendant le deuxième cycle du primaire. D'autres rejoignent le milieu entendant encore plus tard ou simplement à l'âge adulte. Quelle que soit la situation de vie des enfants et des adolescents auxquels nous nous référons dans notre travail, c'est aux différentes facettes de leur développement que nous prêterons attention.

OPTION DE S'ENGAGER, VIA CES PROJETS DE RECHERCHE, DANS CE MOUVEMENT D'EVEIL A LA DIFFERENCE; OPTION DE COLLABORER A LA DEMARCHE EDUCATIVE ENTREPRISE PAR LE PERSONNEL DE L'ECOLE JOSEPH-PAQUIN

L'action "projets-pilotes" était un tremplin

des plus intéressants pour collaborer avec le milieu enseignant, tout comme avec le M.E.Q., dans cet effort de réflexion sur l'école des handicapés auditifs[1]. Nous ne pouvons qu'être attentives à cette recherche en vue de répondre le mieux possible aux besoins de chaque enfant. Nous savons que les intervenants auprès des handicapés auditifs rencontrent un défi remarquable: il leur importe de favoriser le développement de ces enfants et de ces adolescents tout en évitant cette tendance à la conformité et à l'uniformisation. Chaque handicapé auditif grandit dans ses propres différences, il les développe et les raffine. Il ne peut qu'être au coeur de la clarification de ses propres préférences, de cette marche vers sa propre identification. Du côté de l'intervenant, nous comprenons que le mouvement d'intégration se

---

[1] Au départ, les questions soulevées dans les deux projets présentaient un intérêt particulier pour chacune de nous. Thérèse Laferrière privilégie une approche globale dans la recherche en éducation (c'est ce que les deux projets choisis proposaient implicitement). De plus, ses études et ses recherches en éducation humanistique l'ont naturellement amenée à se préoccuper du phénomène de l'intégration. Quant à Andrée Boisclair, elle travaille déjà en développement cognitif et du langage. Elle s'intéresse au développement de l'enfant handicapé auditif.

traduit en quelque sorte par une attitude quotidienne, par un mode perceptuel, l'amenant à travailler avec l'enfant plutôt que pour l'enfant comme c'est le cas dans un contexte de protection où l'on prend soin.

D'autre part, nous savons que le choix d'une démarche éducative ne peut que se faire de l'intérieur et qu'elle repose sur de nombreux facteurs humains. Ainsi, notre participation ne devait pas nous conduire à tracer des lignes de conduite, bien que nos vues sur l'éducation de l'enfant handicapé de l'ouïe transparaissent forcément dans l'ensemble de notre travail. Notre objectif était plutôt de participer quelque peu à cette longue marche entreprise par le personnel de l'école Joseph-Paquin. Nous espérions partager au mieux l'information que nous allions aller chercher. Nous souhaitions alimenter des réflexions par les données que nous allions obtenir et par l'analyse que nous allions en faire et que nous souhaitions riche et pertinente malgré ses limites évidentes.

Nous avons la conviction que si le développement de chaque handicapé de l'ouïe comme de toute personne est une réalisation unique, il y a aussi cette sorte de pendant institutionnel à cette

individualisation: chaque commission scolaire, chaque école ou institution doit formuler son propre projet. L'attention à la croissance de chaque personne passe forcément par la clarification d'un projet individualisé au niveau de chaque école. Cette perspective ne peut que faciliter la participation de chaque intervenant. Si l'uniformisation au niveau national provoque souvent beaucoup de résistance, il nous paraît essentiel, cependant, de soutenir et de faciliter l'engagement de ceux qui sont impliqués dans l'action.

Dans la phase de travail où nous en étions à l'hiver et au printemps 1980, notre échange s'est essentiellement manifesté par le biais de l'animateur pédagogique André Grenier, qui a participé quotidiennement à la recherche. Au fur et à mesure, il lui était possible de partager ses réflexions avec son groupe de travail et avec nous-mêmes. L'étape subséquente de cette recherche consisterait sans doute à pousser encore plus loin la discussion avec le groupe de Joseph-Paquin afin de collaborer à cette explicitation encore plus grande du projet individuel de cette école. C'est essentiellement ce que devait permettre les deux projets de recherche.

Du point de vue des limites de notre travail de recherche, précisons que les deux projets portent sur l'ensemble des besoins des handicapés de l'ouïe. Ils ne concernent pas expressément les raisons pouvant guider les choix de procédés utilisés pour le développement de la communication (essentiellement le geste, la communication totale et l'oralisme). A cet égard, de nombreuses questions se posent, entre autres l'effet de l'utilisation du symbole de préférence au signe, l'importance de travailler au niveau de la signification, le développement de la parole après un certain âge, l'influence de la compréhension sur l'acquisition d'un langage et surtout les forces et les faiblesses de l'enfant en regard de ces questions. L'objet de notre travail n'était pas de discuter de la forme de communication et de langage à développer chez la personne handicapée auditivement, ni par conséquent des moyens nécessaires pour développer la forme de communication choisie. Plutôt, nous souhaitions apporter un éclairage global sur les besoins de ce groupe de personnes. Ce Ce thème de la forme de communication constitue en lui-même un sujet de recherche considérable.

Nous présentons ici notre compréhension des besoins des handicapés auditifs et des services à

leur offrir. Cette synthèse n'apportera pas de données vraiment nouvelles aux intervenants spécialisés. Elle n'a pas pour but premier de développer des connaissances; elle doit plutôt fournir une grille d'analyse (que nous souhaitons cohérente conceptuellement) sur l'ensemble des services offerts en regard des besoins. En cela elle doit fournir certains jalons dans la clarification d'objectifs éducatifs globaux et dans l'examen de leur réalisation.

De plus, précisons que notre exploration des besoins et des ressources est ici présentée sans tenir compte de facteurs personnels et de conditions particulières de certains milieux de vie. Les documents II et III présenterons une approche plus individualisée de ces besoins et ressources.

Enfin, rappelons que le temps dont nous disposions pour faire ce travail était si court que nous en avons forcément rétréci plusieurs aspects.

CHAPITRE II

IDENTIFICATION ET COMPREHENSION DES BESOINS DE "LA PERSONNE HANDICAPEE AUDITIVEMENT"

Pour entreprendre cette étude sur les besoins de la personne handicapée au plan de l'audition, il fallait d'abord surmonter un sentiment de gêne à l'idée de définir ce qui est bon pour l'autre. Bien que nous soyons convaincues que c'est la personne concernée elle-même qui doit être au centre de ce processus, nous nous permettons ici de livrer les résultats de notre tentative en vue d'articuler ce qui pourrait constituer "une toile de fond" des besoins de la personne handicapée de l'ouïe; nous légitimons notre démarche par notre souci sincère de comprendre.

Le fait d'identifier des besoins pour quelqu'un d'autre constitue une façon de concrétiser à soi-même ce que l'autre personne doit rencontrer dans son environnement afin de lui permettre de tendre vers des objets ou situations perçus comme désirables. Le postulat de base ici est que l'organisme humain a une tendance naturelle à croître, à devenir ce qu'il peut uniquement devenir. Dans les termes de Pierre Angers et des autres membres de l'équipe de l'Opération Départ, "ces besoins sont des forces positives et constructives et perçues comme telles par la personne: forces par lesquelles s'exprime le dynamisme de croissance qui meut et motive la

personne".[1]

En psychologie, la notion de besoin est souvent associée à ce qui manque à un individu. C'est la constatation que quelque chose reconnu comme nécessaire est absent pour cette personne. Dans la théorie de A.H. Maslow,[2] la satisfaction des "besoins de déficience" libère chez l'individu de l'énergie qui devient alors utilisable pour tendre vers la réalisation de ses "besoins de croissance". Autrement dit, lorsqu'un besoin est satisfait; un autre émerge... En convergence avec l'approche de Maslow, nous choisissons donc d'entreprendre cette démarche de clarification des besoins de la personne handicapée auditivement en nous préoccupant tout autant d'articuler des besoins qui servent à combler des déficiences que des besoins qui appartiennent à la réalisation personnelle de l'individu.

Nous nous inspirerons également de d'autres

---

1 L'Opération Départ, rapport final, Un Modèle d'Education Permanente, Gouv. du Québec, Ministère de l'Education, Mai 1971, p.26

2 A.H. Maslow. Toward a Psychology of Being, 2nd ed. New York: Van Nostrand, 1968.

auteurs dont les travaux sur les besoins humains sont devenus classiques. Nous pensons à J. Piaget (1959,1967,1968) et à son modèle de développement cognitif, à H.S. Sullivan et à sa théorie interpersonnelle (1953), à C. Buhler (1967) et à sa distinction de besoins de "survie" et de besoins de "stimulation" au cours du développement de l'individu, à E.H. Erikson et à ses 8 phases du développement de l'identité (1976), à R.W. White (1959) qui clarifie plus particulièrement le besoin de réussite et de compétence et à S. Coopersmith(1967) qui insiste sur celui d'estime de soi. Erich Fromm (1975) résume les besoins humains d'une manière qui nous parle beaucoup alors que nous centrons notre intérêt sur les besoins existentiels de la personne handicapée auditivement. Il mentionne en premier lieu le besoin de "prendre racine", à savoir avoir un chez-soi, être à l'aise dans son environnement culturel et avoir des relations bien établies. Un deuxième besoin est celui "d'unité ou d'harmonie avec soi"; ce besoin met l'emphase sur l'importance d'être un être total, d'agir à l'unisson, d'éliminer les parties de soi qui sont en conflit. Le troisième besoin fondamental de la personne humaine que Fromm identifie est celui de "se sen-

tir compétent, efficace".

Plus près de nous, Pierre Angers et ses collaborateurs de l'Opération Départ décrivent les besoins de la personne humaine en termes de 1) besoin d'amour, 2) besoin de connaissance et 3) besoin de créativité.

Bien que la démarche d'identification des besoins que nous avons poursuivie tienne particulièrement compte des besoins spécifiques de la personne handicapée auditivement, nous tenons à souligner notre conviction que les besoins de toute personne ne prennent signification et ne peuvent être compris que dans leur totalité.

Ce chapitre porte donc en réalité sur l'identification des besoins de la personne handicapée auditivement. Auparavant, nous décrirons brièvement les sources utilisées dans l'élaboration de cette toile de fond des besoins de l'handicapé de l'audition.

PROCEDURES D'EXPLORATION

Nous avons surtout consulté la littérature nord-américaine (articles, volumes et rapports de recherche) et certains documents québécois.

---

[1] op. cit.

Plus particulièrement, nous avons extirpé de ces textes ce qui était affirmé en termes de besoins --apparaissant explicitement ou implicitement dans le langage de ces textes-- et en termes de services et de ressources permettant la satisfaction de ces besoins de développement de l'handicapée auditif. Le lecteur trouvera en références le titre de plusieurs de ces documents.

Une autre voie d'exploration des besoins de l'handicapé de l'ouïe fut la consultation de personnes sourdes adultes aujourd'hui intégrées ou d'intervenants qui nous paraissaient avoir développé une longue réflexion sur la croissance de l'handicapé de l'audition. Nous voulions savoir quels étaient les besoins, et les ressources correspondantes, qu'ils ou elles percevaient comme importants dans la vie de la personne handicapée auditivement en quête de réalisation de son plein potentiel (vocationnel, économique, personnel, etc...) Nous leur avons demandé de considérer particulièrement la situation expérientielle de personnes handicapées de l'ouïe qui avaient "réussi leur intégration" au monde des entendants. Au nombre de ces experts, (douze en tout) nous comptions des personnes handicapées de l'audition, des parents, des enseignants, des anciens adminis-

trateurs, des chercheurs.

Nos rencontres avec ces personnes (voir liste et court vitae pour chacune en appendice A) se faisaient habituellement entre l'équipe totale de recherche et la personne interviewée. Ces rencontres avaient une durée moyenne de 2 à 3 heures. Partant de ces consultations, de la littérature examinée et de nos convictions personnelles en développement humain et sur la croissance de la personne handicapée auditivement, nous avons élaboré notre propre compréhension des besoins d'un tel individu.

IDENTIFICATION DES BESOINS DE LA PERSONNE HANDICAPEE AUDITIVEMENT

Notre recherche nous a conduites à distinguer trois grandes catégories de besoins pour ces personnes: les besoins cognitifs, les besoins socio-affectifs, et les besoins de communication. Dans les lignes qui suivent, nous nous penchons sur ces besoins afin d'en fournir une description articulée, appuyée et intégrée.

A) BESOINS COGNITIFS

Surtout depuis ces vingt dernières années, nous savons mieux comment entrevoir le développement de la pensée chez la personne handicapée de l'ouïe. Bien que certaines activités nécessitant une discrimination fine resteront toujours difficiles d'accès pour celui qui a une perte auditive importante, cette restriction n'a pas nécessairement une relation de cause à effet sur le développement même de la pensée.

Si les possibilités de développement cognitif de la personne handicapée auditivement sont, sans restriction, celles de tout être humain, ce développement ne se produit pas d'une façon magique. Nous savons que tout développement n'est possible que par la rencontre d'un "s'éduquant" (actif intérieurement) et d'un objet de connaissance, cette rencontre doit être particulièrement soignée chez le jeune handicapé auditif. Elle ne se fait pas aussi naturellement ou spontanément que chez l'entendant, il faut souvent la faciliter systématiquement.

Nous connaissons mieux maintenant les effets de la privation sensorielle en général sur le développement.

Nous savons mieux comment la contrer. Nous avons aussi plus de données sur les rapports entre le langage et la pensée et surtout sur les processus de développement cognitif. Les connaissances de base actuellement disponibles permettent d'entrevoir comment faciliter le développement de la pensée du jeune handicapé auditif. Elles permettent d'orienter notre action éducative. Ces domaines à travailler constituent l'ensemble des besoins cognitifs de la personne handicapée auditivement. Nous les classerons de la façon suivante: les besoins qui ont trait aux occasions de connaissance, ceux qui se rapportent aux attitudes (aux façons d'aborder les objets de connaissance), ceux qui concernent le contenu des activités de connaissance. Enfin, la personne handicapée auditivement doit pouvoir être scolarisée et avoir accès à une formation professionnelle.

1) OCCASIONS DE CONNAISSANCE

Au moins autant que pour l'entendant, il importe de chercher à ce que le jeune handicapé auditif fasse des apprentissages significatifs.

Toutefois, nombre d'évènements lui sont a priori plus difficilement compréhensibles. Le fait de ne pas entendre, ou si peu, complique la compréhension d'évènements du simple quotidien et de situations plus abstraites.

Des rapports tout simples s'établissent plusieurs fois par jour par la succession de perceptions auditives et visuelles (bruits dans l'entrée de la maison: arrivée d'une personne, énoncé d'une expression: éclat de rire, etc.). De plus, l'essentiel des concepts utilisés dans notre langage ont d'abord été entendus depuis notre plus jeune âge soit au cours de conversations entre adultes ou entre enfants, etc. (Lequel veux-tu, le plus grand(mesure)? J'arrive plus tôt parce que je me suis dépêché(rapport temps/vitesse), il est midi (temps), ce n'est pas ma soeur, c'est ma cousine (classe ou famille), etc.

Ainsi, lorsque vient pour l'enfant entendant le temps d'expliciter ces notions, c'est-à-dire d'en faire une analyse ou un début d'analyse réflexive, elles lui seront déjà familières et même elles feront partie de sa propre conversation. Il n'est pas vrai que l'enfant handicapé auditivement a perdu toute occasion d'observer des rela-

tions. Au contraire il est habituellement fin observateur. Ce qui lui a manqué, c'est le dédoublement quotidien de ces évènements au niveau du discours, de la constatation. A notre avis, cette forme de stimulation doit nécessairement être fournie.

En particulier, dans l'apprentissage des concepts de base, il faut s'y reprendre plusieurs fois. De plus, il importe de reprendre en diversifiant les situations d'apprentissage et de développement, refaire les choses de différentes façons et sous différentes modalités sensorielles. Ainsi, à 3-4 ou 5 ans, à l'occasion du ménage, l'enfant sera invité à mettre ensemble ses bas, à faire une pile de gilets, puis plaçant l'épicerie, il mettra tous les légumes dans le même tiroir du frigidaire et il placera les boîtes de céréales ensemble. Dans ces exemples, il s'agit de grouper des objets pareils en vue de favoriser le développement de l'idée de la "classe".

Cette multiplication et cette variation des situations d'apprentissage ainsi orientées prendra un sens. Une trop grande abondance de matériel de stimulation ne provoque pas le développement. Elle laisse le chaos.

Une autre façon de faire des apprentissages significatifs, c'est de référer à son monde expérientiel. Si pour nous, adultes, ça n'a pas beaucoup de sens d'apprendre à partir de ce qui ne nous touche pas, l'utilisation de sa propre expérience est encore plus importante pour la personne handicapée auditivement et encore plus pour le jeune dont on dit qu'il est "égocentrique". Non seulement cette façon de procéder peut intéresser l'enfant, mais elle lui permet d'établir des rapports entre des objets, des personnes et des évènements de son quotidien auxquels il peut avoir accès naturellement. Cette situation lui permet de reconstituer plusieurs fois intérieurement des relations découvertes. Cette "répétition naturelle" est particulièrement efficace au plan du développement des structures cognitives fondamentales.

2) ATTITUDE DE CELUI QUI APPREND FACE AUX OBJETS DE CONNAISSANCE, MECANISMES A DEVELOPPER

"L'enfant sourd a besoin d'apprendre à apprendre tout seul", nous disait Micheline Lux. En plus de cette autonomie, de cette prise en charge dans ses apprentissages, il lui faudra développer

une certaine ténacité, ce que l'on peut appeler le sens de l'effort. Finalement la personne handicapée auditivement aura besoin de développer, comme toute personne, cet éveil, ce questionnement, ce mouvement vers les objets de connaissance. C'est l'agressivité au sens positif et dynamique du terme utilisée au service du développement de la pensée. A cette action d'aller chercher, de prendre les objets de connaissance s'ajoute une prise de conscience de sa propre capacité de raisonner.

Le jeune handicapé auditif a besoin de développer sa capacité d'observation des autres et de ce qui fait partie de son monde extérieur. Cette façon d'être attentif lui permet de bien saisir les indices. En réalité, il est bien connu que les personnes déficientes auditivement sont souvent d'habiles observatrices. Il faut encourager les jeunes dans cette habileté.

Enfin, deux mécanismes sont essentiels au fonctionnement et au développement de la pensée. Nous les nommerons avec les termes de Guilford (1967): la pensée divergente et la pensée convergente. Par la divergence, nous faisons allusion à la possibilité d'imaginer des solutions variées, des façons différentes de procéder. C'est la

capacité d'entrevoir d'autres alternatives, d'imaginer. Il importe d'encourager cette facette de la créativité chez toute personne, mais aussi chez le jeune handicapé qui est souvent un fin imitateur, mais qui parfois ne se détache pas facilement de "la" réalité perçue, à force d'efforts pour la comprendre.

L'autre mécanisme, la convergence, est l'inverse. C'est l'organisation des informations en vue de "la" solution logique. C'est la possibilité de se conformer aux conventions. D'intégrer les normes dans son raisonnement.

3) NATURE DES OBJETS D'APPRENTISSAGE

Les objets d'apprentissage, ce sont d'abord ce que nous nommons les informations simples, les faits tels que l'adresse, les couleurs, les jours de la semaine, etc. Ce sont les données sur lesquelles l'enfant n'a pas beaucoup à raisonner, mais qui constituent un cadre de référence constant.

L'information portera aussi sur les "va et vient" quotidiens et de plus en plus avec le temps sur des évènements extérieurs. Beaupré (1970) remar-

que que le thème dominant dans le journal de ses étudiants, vingt-et-un adultes handicapés auditifs, était qu'ils avaient été privés de presque toutes informations sociales.

D'autres objets d'apprentissage consisteront moins à nommer (savoir son âge, utiliser des termes précis), à connaître des conventions et des informations qu'à faire appel à la compréhension. Mentionnons ici l'analyse spatiale dans laquelle les jeunes handicapés de l'audition sont souvent très habiles. Par exemple, très tôt nombre d'eux dessinent en perspective. Ils réussissent nombre d'activités nécessitant l'utilisation des coordonnées euclidiennes (dessins avec blocs, reproductions graphiques), parfois avant de savoir nommer l'espace (gauche-droite, haut-bas, etc.). Un autre domaine de compréhension est celui des relations temporelles. De plus, et essentiellement il y a ce qui a trait à l'explication des évènements physiques, à la causalité. L'examen des réalités physiques nécessite, autant sinon plus que chez le jeune entendant, la manipulation, l'exploration, l'expérimentation; toutes ces démarches gagnent à être accompagnées de raisonnements - de discussions - ou de descriptions explicites, tout dépendant de l'âge.

Une chose est de nommer les différents éléments du monde physique, une autre est d'établir des rapports entre eux. Les deux sont importants. L'un ne remplace pas l'autre et bien sûr dans la réalité les deux sont en constante interaction.

C'est à travers ce quotidien d'observation et d'expérimentation doublé de prévisions, de propos, de descriptions, de discussions que se développent graduellement et naturellement les capacités d'abstraction tellement importantes au développement du langage et finalement de la pensée toute entière.

Chez les tout petits, l'adulte favorisera les jeux d'imagination (les jeux symboliques) où l'on fait "comme". Ces activités sont comme le langage une forme de "présentation à nouveau", de représentation. Il en est de même pour l'expression graphique, le mime et les autres jeux au service de l'imagination et de la création.

Un autre domaine sur lequel il importe d'insister chez le tout jeune est celui de la classification (établissement de classes à partir de ressemblances, activité qui consistent à regrouper, à mettre ensemble) et de la sériation (établissement de différences, mise en

ordre selon un ou plusieurs critères de différence (grandeur - couleur - etc.). Nous insistons sur cet aspect parce qu'en réalité, les concepts réfèrent constamment à des "classes". La compréhension et la capacité d'abstraction sont en étroite relation avec cet aspect du développement de la pensée.

Nous avons décrit ici différents domaines de l'activité cognitive. Spontanément, en se développant la pensée évolue en fonction de ces différents domaines. Naturellement, l'intervenant, à travers son action quotidienne, agit aussi sur ces différents aspects de la pensée. Par exemple, ce simple questionnement (et surtout la démarche qui s'en suit) sur la sorte d'arbre qui pousse devant la fenêtre de la classe constitue un petit travail de classification fort riche pour l'organisation et la compréhension du monde physique.

Le développement cognitif se poursuit aussi bien sûr à travers les apprentissages de nature scolaire. En ce sens, c'est vers l'offre des mêmes possibilités de formation académique que pour toute personne que travaillent actuellement un nombre de plus en plus considérable d'intervenants. C'est en pensant à cet effort de scolarisation que nous rappelons les besoins des jeunes déficients de l'ouïe au plan académique, soit en français, en mathématique et dans les autres matières .

A cet égard, chacun des adultes handicapés auditi-

vement que nous avons rencontrés ont fortement insisté sur leur droit à la scolarisation, à une formation professionnelle adéquate.

B) BESOINS SOCIO-AFFECTIFS

Un déficit aussi grand qu'une perte auditive complique le développement socio-affectif. Nous pensons que pour l'enfant, ses parents et les autres personnes significatives de son entourage le défi est grand d'en arriver à un développement socio-affectif harmonieux. B.Bolton(1972) dans une revue des études disponibles (plus de cinquante) conclue que son étude "ne supporte pas l'hypothèse qu'un mauvais développement de la personnalité résulte de la surdité."[1] Watts à son tour affirme: "L'enfant sourd bien ajusté, en dépit de ces difficultés de communication a développé une image de soi suffisante; il approuve généralement qui il est et ce qu'il fait, et, pour une bonne part, il s'attend à ce que les autres fassent de même. De cette façon, il devrait être capable d'aimer et d'accepter

---

[1] B. Bolton, Education of the Deaf as Viewed from the Rehabilitation Perspective, Peabody Journal of Education, 50: 1,pp. 63-70 Oct. 72, p.65

les autres, et cet état d'équilibre entraîne généralement qu'il ne devrait pas être en conflit avec lui-même ou les autres. Ainsi, l'enfant sourd bien ajusté socialement n'est pas seulement conscient de ce qu'on attend de lui dans le monde qui l'entoure, mais il commence à prendre plaisir à développer de bonnes relations avec les adultes et les enfants"(p.497). Plus près de nous, Julie Roy résume l'importance de la reconnaissance des besoins de développement socio-affectif de la personne handicapée auditivement par le souhait suivant: "être bien dans sa peau!"

Dans la description qui va suivre de ces besoins, nous distinguerons trois plans, soit les plans intrapersonnel, interpersonnel et social, cela vu la complexité de cette deuxième dimension de l'ensemble des besoins existentiels de la personne handicapée de l'ouïe.

1) PLAN INTRAPERSONNEL

a) Besoin d'acceptation de soi

L'acceptation de soi est souvent un défi énorme pour la personne handicapée auditivement. Comme nous le mentionnait Charles Caouette, "il/elle a à apprendre à vivre avec ses différences", à

[1] W.J. Watts, Deaf Children and Some Emotional Aspects of Learning, The Volta Review, dec. 79, pp:491-500.

utiliser ses forces. Micheline Lux, elle, souhaite que la personne handicapée de l'ouïe (comme toute personne) en arrive à "accepter ses limites d'audition". Une telle acceptation nous apparaît nécessaire afin d'entreprendre le recul de ses limites. Une autre facette de l'acceptation de soi est l'acceptation de ses sentiments, soient-ils affectueux ou hostiles, joyeux ou dépressifs. Accepter ses sentiments peut être une tâche des plus difficiles et la personne handicapée de l'audition est loin de se soustraire à cette constatation. En d'autres termes, voilà énumérées quelques bonnes avenues vers l'acceptation, le respect de soi.

b) Besoin d'estime de soi

La nécessité d'apprécier sa dignité en tant qu'être humain est largement reconnue et comme besoin et comme droit de l'individu (Coopersmith, 1967). Plus spécifiquement, une première façon pour tout individu de s'estimer est de reconnaître son droit à des erreurs, à des limites personnelles. En effet, la tendance à se comparer avec autrui étant si forte dans notre monde social, la personne handicapée auditivement se doit de se donner des chances. Autrement dit la difficulté est ici

d'en arriver à reconnaître simplement sa limite auditive ainsi que les complications que l'interaction de cette dernière introduit sur le développement de d'autres facettes de son organisme.

Une deuxième façon de développer un meilleur estime de soi est de cheminer dans le sens d'une plus grande compréhension du fonctionnement de son organisme, organisme ayant sa particularité. Comme le précisait E.D.Mindel, "L'enfant handicapé auditivement ne s'expériencie pas comme une personne ayant perdu l'ouïe mais développe plutôt une personnalité organisée autour de ses sens demeurés intacts."[1]

Une autre façon vers l'estime de soi-même est la construction d'une bonne image de soi. Les études récentes sur l'image de soi suggèrent que les enfants qui ont une image positive d'eux-mêmes ont tendance à mieux réussir au plan scolaire (Hamachek, 1971), la réciproque étant également vraie.

Finalement, ajoutons que c'est en étant capable d'affirmer la légitimité de son être que la personne handicapée auditivement grandit dans

---

[1] E.D. Mindel, "Deaf Education: A Child Psychiatrist's View" Peabody Journal of Education, Avril 74, pp: 153-161, p.158.

l'estime d'elle-même.

c) Besoin de connaissance de soi

Cet autre droit fondamental de la personne humaine signifie plus particulièrement l'action de clarifier à soi-même les évènements de son vécu intérieur, ses forces et ses faiblesses personnelles, ses similarités et ses différences d'avec autrui.

Connaître ses motifs, ses intentions, ses sentiments, ses valeurs, voilà autant d'éléments du vécu intérieur qui enrichit l'expérience de soi d'une personne. Par exemple, l'identification et de sentiments positifs et de sentiments négatifs éprouvés est une voie d'accès importante à la connaissance de soi. Il/elle a probablement de bonne raisons pour être fâché(e), frustré(e), apeuré(e), triste; à d'autres temps, il/elle exubère, sautille de joie. Il est important que ses expériences affectives positives et négatives soient reconnues et vécues pleinement.

Connaître ses forces et ses faiblesses personnelles conduit à une meilleure utilisation de soi dans la vie quotidienne, de loisir, intellectuelle, sociale et affective. Ses chances d'une existence

plus joyeuse et moins pénible s'en trouvent augmentées.

Micheline Lux précisait: "leur défense contre la surdité est leur force". Charles Caouette observait que la personne handicapée de l'ouïe et son environnement "nient" souvent les "ressources extérieures à l'handicap."

La personne handicapée auditivement est sous bien des façons similaire aux autres; elle est aussi différente. Nous croyons important qu'elle prenne progressivement conscience de ce qu'elle partage avec autrui et aussi de ce qui la distingue. Un défi ici est d'en arriver à être vraiedans l'identification des similarités comme des différences. Un autre défi est de poursuivre son individualisation au-delà de son handicap, i.e. que, même si le désir "d'être comme les autres" peut être fort à certains temps, la personne handicapée de l'ouïe continue de cheminer vers la réalisation de son unicité.

d) Besoin d'un sentiment de compétence

Le besoin de compétence de la personne handicapée auditivement s'exprime 1) au niveau du jeu, du loisir; 2) au niveau de la création(activités artis-

tiques, invention, ingénuosité technique); 3) au niveau du travail.

Le jeu, les activités de loisir sont probablement les premières situations dans lesquelles l'enfant peut ressentir un sentiment d'une certaine compétence, i.e. de maîtrise sur son environnement. Ce besoin de compétence dans le développement humain a été particulièrement exprimé par les auteurs Eric Erikson(1976) et R.W. White(1959). Au sentiment de compétence est lié le sentiment de réussir. Plus près du monde des éducateurs, W. Glasser a élaboré une pédagogie de la réussite et s'en est fait l'avocat. L'enfant "ne réussira pas de manière générale tant qu'il ne pourra pas expériencier le succès d'une façon ou d'une autre dans un aspect particulier de sa vie." (p.5)[1]

Nous avons plus tôt reconnu l'habileté graphique de beaucoup d'handicapés auditifs. Voilà donc un domaine privilégié où ce dernier peut ressentir une certaine compétence. Nous sommes persuadés que la personne handicapée de l'ouïe doit également pouvoir développer et manisfester ses capacités d'invention, d'ingénuosité technique; la façon

---

[1] W. Glasser. Schools Without Failure. Harper Colophon Books, New York, 1969.

qu'il en arrive à se débrouiller dans certaines situations est déjà un indice de cela.

Le travail d'un individu est une façon privilégiée de trouver sa place parmi les autres. Ainsi, un objectif éducatif important pour les intervenants est de permettre à la personne sourde de devenir productive dans une tâche de travail. En référant au choix vocationnel en tant qu' "implantation de l'image de soi", Super (1957) établissait la relation entre l'image de soi et le choix vocationnel[1].

Rappelons qu'un sentiment de compétence a plus de chances de croître dans la personne si cette dernière ose dans des domaines où elle a des chances de succès. Pour cela, la prise de conscience de ses possibilités comme de ses limites personnelles de même que des possibilités et des limites existant dans l'environnement est nécessaire.

e) Besoin de canaliser son énergie de manière constructive pour soi.

La personne handicapée auditivement est "souvent reconnue pour être agressive; pour avoir une faible tolérance à la frustation".[2]

---

[1] Rapporté par J.E. Dodd, Career Education for the Deaf, Journal of Career Education, 4, pp:34-41, p:36

[2] Texte de l'Institut des Sourds(1975), rapporté par H. Martin Laval.

Mais l'évènement quotidien foissonne de situations frustrantes pour un(e) tel(le) individu. En effet, il/elle expériencie de la frustration à ne pouvoir s'exprimer pleinement, à ne pouvoir saisir toutes les nuances et la richesse de ce qui lui est dit ou, plus encore, peut-être à se sentir très différent(e) des entendants. L'énergie de telles frustrations, de telles tensions, se doit d'être reconduite à des fins meilleures pour lui, pour elle.

D'un autre côté, il existe également le besoin de se donner une sorte d'hygiène de vie, de "se ventiller", i.e. de se laisser aller spontanément dans des activités sportives, de loisir, etc... Ces temps furent qualifiés par le psychologue Charles Caouette de "temps de récupération".

f) Besoin de développer des valeurs personnelles

Le développement de chaque individu s'appuie sur un choix de valeurs quant à sa propre personne aux plans affectif et cognitif et quant à sa contribution sociale. Le fait d'avoir une déficience auditive complique la croissance d'une personne. Sans la présence de valeurs de développement personnel et social profondément ancrées, l'épanouissement de l'handicapé auditif n'en serait qu'encore plus limité.

Par rapport aux valeurs personnelles qui nous intéressent ici, nous identifions:

- se respecter soi-même
- se développer aux plans:
  - du langage
  - de la cognition
  - de sa personne
- s'exprimer
- devenir autonome aux plans:
  - physique
  - cognitif
  - affectif
- valoriser l'acquisition d'une compétence
- acquérir un sentiment d'identité personnelle
- développer sa capacité de présence au monde
- croire en son potentiel sexuel
- valoriser l'atteinte de l'intimité avec d'autres
- valoriser son unicité, à savoir réaliser la personne qu'il ou qu'elle est, cela de la manière la plus pleine possible.

Il est une autre valeur, d'ordre autant personnel que social que nous tenons à inclure ici soit:

- valoriser la contribution sociale qu'il/elle se sent capable de faire, vers laquelle il/elle est attiré(e)

2) PLAN INTERPERSONNEL

a) Besoin d'être accepté(e) par autrui

Si la personne handicapée auditivement s'est sentie acceptée par autrui, il lui est plus facile de s'accepter elle-même. Aussi difficile que cela puisse être parfois, il n'en demeure pas moins que plus ceux qui interagissent avec l'individu handicapé de l'ouïe acceptent cette personne totalement, plus la vie de cette dernière pourra être prometteuse. Afin d'y arriver, la norme de conformité, si souvent prévalente dans notre société, doit être dépassée pour faire place à la conviction du "droit à la différence"(C.Caouette). Associés à ce besoin d'acceptation, sont les besoins d'être reconnu(e) par autrui, d'être valorisé(e), respecté(e).

b) Besoin d'amour, d'affection

Le besoin d'amour, d'aimer et d'être aimé(e), nous le ressentons tous. Toute la tradition psychologique nous l'affirme de même que notre expérience individuelle. La personne handicapée auditivement a besoin d'avoir autour d'elle des personnes qui l'aiment malgré, ou plutôt avec, son handicap. Adrien Lacroix nous mentionnait, elle

a aussi besoin d'avoir des objetsd'amour. "Il faut travailler ses préjugés. Il faut aimer."

Le besoin d'affection ne peut non plus être refusé à celui ou celle qui est handicapé(e) auditivement. Il/elle se doit d'en recevoir, d'en donner. Il semble toujours exister, en effet, des côtés par lesquels une personne est attachante. Ce sera souvent le tremplin à partir duquel la personne handicapée auditivement pourra recevoir l'affection que toutindividu est en droit de recevoir. De plus, afin que son développement affectif s'effectue aussi régulièrement que possible, la personne handicapée de l'ouïe se doit d'exprimer son affection envers les objets et les personnes qui l'attirent, la passionnent.

c) Besoin d'être compris(e) d'autrui

Ici nous entendons tout autant la compréhension d'informations simples qu'il/elle nous livre, d'un sentiment qu'il/elle nous exprime implicitement ou explicitement ou d'une expérience passée qu'il/elle partage. Se sentir compris(e) apparaît en effet comme une condition bien importante du désir de communiquer avec d'autres. Ce sont les expériences réussies en ce sens qui motivent l'individu à oser encore davantage s'exprimer et, par

conséquent, à établir des liens plus solides avec autrui. Dans les termes de Micheline Lux, il faut "des gens qui écoutent... C'est le contact humain qui permet de retrouver sa force!"

Hedgecock(1974) conclua son étude sur le développement socio-affectif de la personne sourde par cette observation: "L'élève qui a un ami et une bonne image de lui-même apprend plus facilement."

A un niveau plus sociologique, les propos d'Ethridge(1969) affirmant le besoin de comprendre la personne handicapée de l'audition ne manquent pas de "piquant":

> "Nous les entendants, nous n'essayons pas très fort de comprendre les personnes handicapées auditivement. Nous leur demandons rarement quels services ils veulent et, après que nous avons essayé de décider pour eux ce dont ils ont besoin, nous donnons rarement suite en offrant les services promis. L'aliénation de plusieurs personnes sourdes des agences de service communautaire indique notre inadéquation et non la leur." p: 4[1]

---

[1] W.A. Ethridge, Needs of..., Hearing & Speech News, Sept-Oct. 1969, p. 4

d) Besoin d'indépendance, d'autonomie

Frick(1973) affirmait: "presque tous les individus handicapés de l'ouïe ont besoin d'apprendre à être plus indépendants." Dans bien des situations, la personne handicapée auditivement est surprotégée. Sans vouloir sous-estimer la difficulté d'apprécier justement ce qu'il ou qu'elle est capable dans une situation donnée, nous ne pouvons que reconnaître des manifestations de surprotection trop fréquentes dans sa vie. Cette surprotection prend son origine dans les peurs de l'adulte. Comme l'exprimait Micheline Lux, l'adulte a souvent à "négocier sa propre anxiété". Et l'enfant de comprendre: "Tu t'en fais pour moi!" (Guylaine Lux). Pour Charles Caouette, "il faut contrer la surprotection des handicapés pour les amener à se protéger eux-mêmes." Et pour Guylaine Lux, cela signifie "quelqu'un à coté de moi". Bref, le besoin d'indépendance est une des principales facettes de "SE PRENDRE EN CHARGE", souhait exprimé dans les consultations que nous avons effectuées. Le professeur et chercheur Charles Caouette en faisant un besoin au premier rang lors de notre converstion avec lui et sa collège Huguette Bégin.

e) Besoin d'habiletés interpersonnelles

Habileté à faire confiance. Il nous a souvent été exprimé que la personne handicapée auditivement a tendance à être méfiante. W.A. Ethridge(1969) rapporte avoir administré le Minnesota Multiphasic Screening Test à plus de 250 personnes handicapées de l'ouïe. A la question "Faites-vous confiance aux gens?", "approximativement 80% répondirent négativement, souvent ils indiquaient qu'ils faisaient confiance aux autres personnes sourdes mais pas aux personnes entendantes." p.4[1]

En travaillant sur ses zones de méfiance, il/elle pourra progressivement discerner ce qui est légitime de ce qui est non-légitime dans son expérience de méfiance. Ici encore, le défi est énorme.

Habileté à être transparent(e), à se laisser connaître. Il n'est pas facile de pénétrer le monde intérieur de la personne handicapée auditivement. Notre désir de contact plus profond, et le sien, gagnera en facilitation s'il/elle est en contact avec des adultes qui valorisent l'ouverture personnelle face à ce qui est vécu intérieu-

---

1 Idem, p. 4

rement et qui prennent intérêt à s'exprimer eux-mêmes et à l'écouter dans ses tentatives de communiquer ce qu'il/elle vit, ce qu'il/elle est ou voudrait être.

Ainsi, il y aura cheminement vers la découverte de soi par les autres. Notre insistance ici sur ce besoin tient cependant compte des difficultés de parcours dans cette voie. Nous croyons que le fait d'affirmer ce besoin de transparence offrira un encouragement à travailler dans cette direction malgré toutes les embûches.

Habileté à s'affirmer, à confronter et à être confronté(e). C'est l'habileté à "exprimer ses droits, ses sentiments" (Wolpe, Lazarus, 1966). C'est être capable de demander (des faveurs, des services, ce qui nous est dû ou ce que nous voulons); c'est être capable "de dire non"; c'est être capable de faire des requêtes; c'est d'être capable d'exprimer tant ses sentiments positifs que négatifs; c'est croire en la valeur de ses idées, ses perceptions et les exprimer. Pour utiliser un mot récemment emprunté de la langue anglaise, c'est "être assertif". Ce besoin fut reconnu par Martin-Laval(1979) dans les termes suivants: "Nous sommes obligés d'admettre que des difficultés d'affirmation de soi existent généralement chez

le sourd et ce surtout quand il doit interagir avec un entendant." p.118 Adrien Lacroix s'exprimait en ces termes: "Les sourds ne font pas de bruit." Il souhaitait qu'ils prennent plus de place, qu'ils soient capables d'assertion plutôt que d'afficher une attitude défaitiste.

Plus encore, c'est la capacité à vivre des situations de confrontation. Prendre l'initiative de confronter autrui en regard d'une situation donnée peut s'avérer impératif pour la sauvegarde de sa propre identité, de sa propre personne. Micheline Lux observait: Guylaine, "elle a un je."

D'autre part, la personne sourde doit également apprendre sur les effets de son comportement sur les autres. Avec tact, ouverture et amour la voie de la confrontation peut être empruntée et, ainsi, les relations interpersonnelles s'enrichissent et s'approfondissent.

Habileté à interagir de manière interdépendante avec autrui. Il est ici souhaité que la personne handicapée auditivement puisse apprendre à 1) s'utiliser comme ressource à autrui, 2) accepter de l'aide sans sentiment d'infériorité et 3) être capable d'accepter d'influencer autrui.

L'intégration des personnes handicapées auditivement est "autre chose que de l'assimila-

tion" (C. Caouette). Chacun se doit de pénétrer respectivement le monde de l'autre, de pratiquer l'échange. Lors de notre rencontre avec Charles Caouette et Huguette Bégin, cette croyance fut particulièrement affirmée. Martin-Laval cite à ce propos Williams(1975):

> "Pour plusieurs raisons, les sourds et leurs amis ont en commun une attitude d'excuse en ce qui a trait à leurs compétences relatives, il en résulte des visées de niveau inférieur qui laisse toute la société sourde fonctionner inutilement en un état de désavantage qui augmente de lui-même avec le temps." p. 118

La personne handicapée auditivement a besoin de développer la conviction qu'il/elle a des choses à apporter à l'entendant, que ses ressources, sa personne peuvent être attrayantes pour l'entendant.

Dans bien des situations, la personne handicapée auditivement se doit de recevoir l'aide des autres. Nous reconnaissons que cela est loin d'être toujours facile, surtout à des temps où il/elle privilégie la valeur d'autonomie. "Etre aidé(e)" et "être autonome" sont deux polarités en continuelle tension.

---

[1] R. Williams, Basic needs of deaf people. Keynote address at the opening session of the Commission of Social Rehabilitation. Stockholm, 1975.

Accepter d'influencer autrui demande de croire en son potentiel. Sentir son pouvoir personnel dans une relation est ici reconnu comme important pour toute personne. L'interdépendance entre personnes devient alors plus réalisable et, ainsi, les rapports "dominant/dominé" ont une chance de quelque peu diminuer.

La personne sourde a souvent "renoncé à son droit de parole" (Pauline Champoux-Lesage). La possibilité de partager des décisions, des responsabilités est une voie privilégiée de vivre l'égalité et d'expériencier ses propres forces. Dans les mots d'Adrien Lacroix, cela signifie de traiter les personnes handicapées de l'ouïe "d'égal à égal" plutôt que de leur offrir "un geste de pitié". Autrement dit, il est ici question de favoriser une interaction qui tend vers la mutualité plutôt qu'une interaction où les sentiments de dépendance et d'infériorité prévalent.

Habileté à être intime. Notre interaction avec autrui serait drôlement réduite en intensité affective sans la présence de moments où nous expériencions la proximité physique, intellectuelle ou émotionnelle d'une autre personne. Ces moments privilégiés de l'interaction humaine où le

sentiment de partage est élevé sont plutôt rares; pour la personne handicapée auditivement et ses intimes potentiels, le défi de "rencontre avec l'autre" est encore plus grand.

Plus spécifiquement, la capacité à être intime implique, entre autres, l'entraînement à discerner ce qui appartient en propre à une relation ou à une situation interpersonnelle donnée et à ne pas "semer à tout vent" les événements privés.

f) Besoin de support

Etre présent(e) à la personne handicapée auditivement dans son vécu et son apprentissage quotidien voilà une première forme de support indispensable. Il/elle a besoin comme toute personne d'être écouté(e) (dans ses mots, ses expressions faciales, ses sentiments, etc...), d'être encouragé(e). Nous savons comment il est difficile pour chacun de nous de vivre notre solitude. Notre conscience de cette réalité réclame que nous offrions notre présence, notre compréhension, notre aide, notre chaleur à la personne handicapée de l'ouïe.

A côté des gestes spontanés de support, il y a également le support qui peut être reçu au cours

de rencontres de counseling. "Les enfants sourds normaux ont désespérément besoin de counseling au niveau de leurs problèmes quotidiens" affirme Sussman(1970). L'habileté à voir ses difficultés dans une perspective constructive et à leur faire face peut se développer à travers l'activité de counseling. "Le counseling est un processus graduel, continu qui, si poursuivi jusqu'à l'âge adulte, peut aider la personne sourde à s'ajuster positivement à elle-même et à son environnement." (Knee, 1976, p. 420)

3) PLAN SOCIAL

a) Besoin de contacts et de relations

Nous avons rencontré autant d'unanimité sur ce besoin social que de diversité quant aux choix de modalités de contact et de relation, traduisant ainsi des valeurs et des aspirations fort différentes en regard de la personne handicapée auditivement.

> "Les groupes qui ont des caractéristiques différentes tendent à apprendre les uns des autres seulement à travers le contact. Les biais, suspicions et perceptions erronées ne peuvent s'éliminer qu'en accord avec le degré de contact personnel, la vé-

rification de ses jugements a priori, et une reformulation des forces et des faiblesses de l'autre personne.[1]

Les interactions de la personne handicapée auditivement avec des entendants ne sont pas suffisamment nombreuses. Voilà ce qui ressort unanimement de notre recherche.

Quant aux contacts et relations avec des non-entendants, plusieurs de nos experts s'entendaient pour favoriser ce genre d'interaction tôt dans la vie de l'enfant (5-9ans). L'importance de s'associer avec des "vrais pairs"[2] fut soulignée par C. Caouette en ces termes: "l'enfant handicapé auditivement a à trouver ses similarités avant de trouver ses différences d'avec les autres." Guylaine Lux, jeune adulte handicapée auditivement qui n'est pas en contact avec d'autres personnes sourdes, voit l'intérêt d'une telle interaction comme offrant la possibilité de "se parler de nos expériences; comment l'autre a fait?"

Se socialiser à l'intérieur de la sous-culture des personnes sourdes semble, aux yeux de plusieurs

---

1 H.J. Murphy, Psycho-Social Aspects of Integration at California State University Northbridge, The Volta Review, jan. 76, pp:50-52, p:51

2 Expression de Micheline Lux, reprise par R. Brill, 1975.

analystes sociaux, permettre un degré plus élevé d'égalité des chances. En effet, il est alors mentionné que la personne handicapée auditivement est ainsi en interaction avec d'autres qui ne sont pas nécessairement "plus habiles que lui"(Mindel,1974).

Bref, c'est la qualité (et la quantité bien sûr) de l'interaction avec des pairs comme avec des adultes qui assure la voie vers la "maturité sociale", qualité souvent identifiée comme déficiente chez la personne sourde.

b) Besoin de se familiariser avec les normes, les valeurs et les rôles sociaux

> "Grandir en tant que personne sourde dans un monde d'entendants altère sa propre perspective sur la vie. Ainsi, les normes pour les personnes handicapées de l'ouïe diffèrent de celles des personnes entendantes. L'enfant sourd grandissant dans un foyer d'entendants a beaucoup de difficulté à s'ajuster à son environnement. L'enfant sourd d'un foyer sourd est mieux ajusté parce qu'il a un système commun de communication avec sa famille et qu'il baigne parmi des gens qui ont des besoins et des perspectives de vie similaires."[1]

---

[1] Knee, S. S., Emotional problems of the deaf chil Journal of the British Association of Teachers of the Deaf, vol 74 no 440 nov. 1976 pp:413-426 p: 424.

Frick(1973) mentionnait que les individus handicapés auditifs se devaient d'être "plus conscients des comportements sociaux acceptables". En effet, la personne entendante régularise plus facilement ses comportements à travers les événements et les faits quotidiens; une telle régulation est nécessaire pour le maintien de relations sociales adéquates.

Les modèles folkloriques (normes, valeurs, rôles sociaux) se transmettent beaucoup au niveau verbal. De l'avis de Moore(1965), la conséquence en est que:

> "La personne handicapée auditivement est coupée des modèles théoriques de base de la société. Ma prédiction théorique... est que la personne sourde (et celle qui est presque sourde) va tendre à se former sa propre communauté -- une sous-culture pathétique au milieu de la "grande société." [1]

Moore pousse encore plus loin son analyse et il observe: "La tragédie de la personne sourde est qu'elle vit à l'intérieur d'une société pour laquelle parler et écouter sont des processus primaires alors que lire et écrire sont, au niveau, des processus

---

[1] O.K. Moore, The Responsive Environments Project & The Deaf, American Annals of the Deaf, vol. 110, no 5, 1965.

secondaires".[1]

Bref, notre tentative ici est de souligner l'intérêt et les difficultés de conscientisation de la personne handicapée auditivement relativement aux modèles sociaux.

c) Besoin d'information mutuelle

Pour Manuel Crespo, "on demande beaucoup plus au sourd que ce que l'on demande à l'entendant". "99% du chemin est fait par la personne sourde", avait-il dit en termes imagés. Pour favoriser la connaissance respective et les contacts des personnes entendantes et non-entendantes, il semble prioritaire d'offrir des séances structurées de découverte de leur monde respectif, de leur fonctionnement dans un univers rempli ou privé d'une multitude de sons. "Informer les gens, c'est différent de les rendre normaux!" nous lance Julie Roy. Beaupré (1970) communique qu'il a dû réassurer ses sujets et collaborateurs de recherche à l'effet que les entendants "souffraient aussi de conflits personnels et de problèmes sociaux"[2]

---

[1] Idem, p:610

[2] Beaupré, Hearing & Speech News, Nov.Dec. 1970 p: 18

C) BESOINS DE COMMUNICATION

L'identification des besoins de communication fait assez bien l'unanimité dans l'ensemble de la littérature, chez les personnes handicapées auditivement et chez les intervenants que nous avons rencontrés. La discussion se situe plutôt au niveau du "comment faire": comment communiquer et comment apprendre à communiquer. Bien que cette question sur le choix de la communication à développer et sur les stratégies et les modèles d'apprentissage soit particulièrement intéressante, elle ne constitue pas réellement l'objet de ce travail. Il s'agit plutôt ici de proposer notre propre compréhension des besoins de communication de la personne handicapée auditivement. Dans ce but, les prochains paragraphes porteront sur les aspects physiques de la déficience auditive et sur les besoins d'expression et de compréhension.

1) AU PLAN PHYSIQUE

Presque chacun s'entend pour penser que la personne handicapée auditivement doit pouvoir compter

sur une bonne amplification. Consécutivement à son handicap et dans une perspective de croissance optimale, elle doit assumer les conséquences de sa perte auditive, c'est-à-dire se prendre en charge.

a) Amplification

Très tôt l'enfant réagit aux sons, au langage qu'on lui adresse. Très tôt, il s'amuse à faire des bruits. Dès quatre ou cinq mois, il est attentif à ses propres productions sonores, il se répète. Encore pendant sa première année de vie, il sera encouragé dans son babillage par le langage de l'adulte et de plus en plus il fera des tentatives d'imitation (Piaget, 1959)[1]. C'est dès ce moment que l'enfant bénéficie d'une amplification auditive. Par le biais du développement de la communication, nous comprenons et insistons sur les avantages de l'amplification. Il ne convient pas de discuter ici des particularités de l'appareillage, toutefois, il ne faut pas avoir connu beaucoup d'enfants handicapés de l'ouïe pour constater que ce qui a trait à l'appareillage doit être traité avec beaucoup d'atten-

---

[1] J. Piaget, La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1959.

tion si l'on veut que l'enfant "adopte" réellement son système d'amplification. Celui qui a fortement contribué au Québec mais surtout dans toute l'Amérique du Nord à formuler une conception cohérente de l'éducation du jeune déficient auditif, Daniel Ling, écrit en 1978 "Aucune amplification auditive ne peut être considérée comme étant "la meilleure" pour tous les enfants, chacun a habituellement une amplification particulière qui lui convient mieux que d'autres" ![1] Pour peu que l'on attache de l'importance à la communication, et puisque le plus grand nombre de personnes présentant une perte auditive peuvent bénéficier d'une amplification, il vaut la peine de rechercher un gain auditif optimal. Ce dernier est en quelque sorte préalable au travail sur la communication elle-même. Ce sont déjà notre propre conception et nos propres aspirations qui se manifestent à travers notre attitude à l'égard de l'amplification.

En plus des avantages que présente l'amplification en vue de l'acquisition des outils d'expression et de compréhension, son utilisation en bas âge est encore justifiée par la plasticité du jeune enfant dans son développement physiologique, cognitif, dans

---

[1] op. cit. p. 86

ses possibilités d'adaptation et par son aptitude à développer ses restes auditifs.

Le choix d'appareiller une personne handicapée auditivement demande, surtout au début, une attention particulière en vue de faciliter l'adaptation à l'appareil.

b) Prise en charge de la perte auditive (capacité d'assumer son handicap)

Déjà à propos des besoins affectifs, nous avons considéré la nécessité de développer son autonomie. De toute évidence, l'affirmation de soi, sa propre prise en charge se manifestent dans les agirs à l'égard de l'amplification et en premier lieu dans le port de son appareil. Les milieux familiaux, éducatifs et sociaux ne réagissent pas tous de la même façon à l'idée de voir un enfant recevoir une amplificatio Il n'est pas rare qu'un enfant et encore plus un adolescent soit gêné de porter un appareil. Sans doute faut-il beaucoup de doigté et de compréhension à l'égard d'un tel sentiment. Il n'est pas toujours facile d'afficher sa différence.

Pour bien assumer son handicap, il faut en être informé. Il faut connaître la nature de sa perte auditive, son importance, ses origines. Il est évident que cette information ne peut qu'être fournie graduellement au fur et à mesure du développement.

De plus, dans cette perspective d'assumer son déficit auditif, il importe de bien connaître les conditions de réception de son amplification. Le milieu doit aussi en être bien informé pour en tenir compte et pour ne pas porter de jugements erronés à l'égard de l'enfant qui ne répond pas aux attentes.

Ce qui a trait à l'entretien de l'appareil prend aussi beaucoup d'importance. L'attention de l'adulte vis-à-vis l'amplification du jeune enfant constitue une manifestation de respect. De plus, un appareil qui ne reçoit pas tous les soins requis est forcément un appareil qui ne gagne pas à être porté. L'attitude de l'adulte à l'égard de l'en-

tretien de l'appareil a évidemment de grandes conséquences au plan éducatif, au plan de la reconnaissance de cette différence qu'est la perte auditive et bien sûr au plan de l'amplification elle-même.

Enfin, la personne qui doit suivre une conversation sans avoir une bonne audition ou qui reçoit constamment une amplification doit en quelque sorte apprendre à respecter ses rythmes. Elle doit découvrir comment utiliser son énergie. Si le développement d'un enfant handicapé auditif nécessite des temps fréquents d'efforts systématiques, il doit aussi comprendre les moments de repos correspondants.

2) BESOIN DE DEVELOPPER ET D'EXERCER SES POSSIBILITES DE COMMUNICATION

Les besoins de communication concernent essentiellement la possibilité d'échanger verbalement, c'est-à-dire de comprendre le langage conventionnel et de s'exprimer dans une langue qui puisse être comprise des autres.

Dans cette perspective de développement de la communication, nous identifions différents instruments d'échange entre les personnes. Ainsi, les prochains paragraphes porteront sur la vision et la lecture labiale, sur l'information tactile et gestuelle, sur l'utilisation de l'écrit et finalement sur les multiples formes d'expression. Enfin, nous soulignerons brièvement le besoin de développer un langage: de s'exprimer et de comprendre l'autre verbalement (ce qui ne signifie pas nécessairement oralement). Bien que chacun de ces aspects ou de ces instruments de la communication soit interrelié, nous en discuterons séparément. Nous tenons ici à inviter le lecteur à consulter les deux volumes de Daniel Ling (1976 et 1978)[1] donnés en référence ci-bas. Quelles

---

[1] D. Ling, Speech and the Hearing-Impaired Child: theory and practice. Washington, D.C.: the Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc., 1976.

D. Ling et A.H. Ling, Aural Habilitation: the Foundations of Verbal Learning in Hearing-Impaired Children. Washington, D.C.: the Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc., 1978.

que soient les options choisies, ces deux textes constituent des documents fondamentaux sur les besoins et aussi sur les ressources au plan de la communication.

a) La vision, la lecture labiale

Si pour chacun la vision constitue une voie priviliégiée "d'entrée" d'informations, pour la personne handicapée de l'audition elle est un instrument de première importance. Les autres sens, surtout le toucher et l'utilisation des restes auditifs, gardent une grande importance, mais ils ne remplaceront jamais la vision. Bien sûr, les voies, les outils d'acquisition d'informations ne peuvent être confondus avec l'intelligence, l'affectivité ou le cerveau lui-même: ils ne sont que des instruments. Cependant, ils rendent possible l'interaction avec le monde environnant. A ce titre, ils sont indispensables. En ce sens, la vision, lorsqu'elle y est, constitue un magnifique outil pour la personne handicapée auditivement. L'enfant a besoin d'apprendre à l'utiliser à son meilleur.

Dans cette perspective, il faut en prendre un très grand soin physique. Son mauvais fonctionnement aura par exemple des conséquences sur la lecture labiale. Il faut donc la traiter avec "la prunelle de ses yeux". Nous comprenons en ce sens que certaines écoles organisent régulièrement un examen de la vision pour leurs enfants.

Du point de vue de la communication, les fonctions essentielles de la vision seront la lecture labiale et l'observation de l'entourage afin d'y recueillir les indices et les informations qu'il est possible d'y prendre. Cette utilisation de la vision demande à être renforcée dès le jeune âge. En effet, il est bien connu que tout ne s'apprend pas aussi facilement à chacun des âges de la vie. Par exemple, il sera habituellement plus simple d'apprendre à conduire une voiture à vingt ans qu'à quarante ans, toutes proportions gardées, il sera plus facile d'apprendre à utiliser oralement une deuxième langue (nous pensons surtout ici à l'accent d'une langue) à 5 ans qu'à 40 ans. Cognitivement, certaines théories, en particulier

celle de Piaget 1966 et 1968 [1], permettent d'entrevoir pourquoi il en est ainsi.

Pour ce qui est de la lecture labiale (comme d'ailleurs de plusieurs autres aspects de langage), il en est comme de l'accent d'une autre langue: elle se développe mieux en bas âge. Plusieurs raisons nous incitent à penser qu'il est particulièrement difficile d'en acquérir une bonne maîtrise si elle n'est travaillée que tard dans la vie.

Il y a plusieurs points de vue sur la lecture labiale, selon les écoles d'appartenance. Dans l'ensemble, les auteurs s'entendent pour ne pas la considérer comme l'unique outil d'appren-

---

[1] J. Piaget et B. Inhelder. L'image mentale chez l'enfant. Paris: Les Presses universitaires de France, 1966.

J. Piaget et B. Inhelder. Mémoire et intelligence. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968.

tissage du langage. Toutefois, elle s'avère un instrument remarquable.

b) L'information tactile

Déjà les sensations tactiles constituent une source d'apprentissage assez extraordinaire. Elles permettent de mieux s'approcher des objets, de constater avec son corps les caractéristiques du monde environnant. Pour le jeune handicapé de l'ouïe, les sensations et les vibrations tactiles constituent un outil privilégié en vue du développement du langage. Sur ce point, chacune des écoles s'accorde, même si elles utilisent ces sensations d'une façon différente.

Dans cette perspective, l'enfant a besoin d'apprendre à prêter attention aux sensations tactiles et kinesthésiques produites dans sa bouche et par ses organes de la phonation au moment où il émet des sons. Les sensations kinesthésiques constituent un mode de contrôle important pour la parole.

c) Expression corporelle, expression gestuelle

L'harmonie, le rythme, la signification du discours passent par le geste naturel, l'expression corporelle, la mimique et l'expression faciale. S'il

en est spontanément de même chez toute personne, celui qui est handicapé auditivement a de toute évidence besoin de s'exprimer par ce qu'il a de plus naturel, spontané et peut-être de la façon la plus belle. De plus, il a besoin de devenir un habile lecteur de l'expression des autres. Très tôt, il y parvient habituellement. Cette habileté gagne à être entretenue dans une perspective de communication globale.

D'autre part, le jeune handicapé de l'ouïe aura souvent besoin de faire appel à l'expression gestuelle, soit en guise de support à son langage, soit en guise de langage proprement dit, selon les écoles d'enseignement. Nous ferons allusion à ces différents systèmes au chapitre des ressources en fonction des besoins de communication.

d) Les multiples formes d'expression

D'autres formes d'expression que le langage verbal constituent aussi de magnifiques instruments d'échange, de communication. Nous pensons entre autres au mime, à l'expression par le dessin. Ces formes d'expression créative qui deviennent particulièrement raffinées et subtiles ne peuvent toutefois être confondues avec un langage "articulé" (au sens linguistique du terme); elles ne peuvent non plus le remplacer.

En réalité, ces formes d'expression, particulièrement bénéfiques pour toutes personnes, constituent aussi des outils privilégiés pour celui qui a un handicap de l'audition. Ces formes d'expression lui sont d'autant plus bénéfiques qu'il développe souvent de grandes habiletés à cet égard et que de ce fait ses possibilités d'expression sous ces modalités deviennent particulièrement raffinées. Elles constituent pour lui d'agréables "soupapes", d'agréables façons de se ventiler. De plus, le jeune handicapé auditif qui doit fournir tant d'efforts en vue de l'acquisition d'un langage a besoin de s'exprimer d'une façon plus naturelle et simple. Il importe d'être attentif et d'encourager chez-lui les modalités d'expression et de communication qui lui sont spontanées et qui correspondent à ses goûts.

e) La lecture et l'écriture

La personne handicapée auditivement aura besoin d'acquérir une bonne maîtrise de la langue écrite. Autant que pour toute autre personne, cet apprentissage doit être fonctionnel et efficace.

Généralement, on s'entend maintenant pour commencer l'apprentissage de l'écrit, une fois acquis

une certaine maîtrise du langage. Toutefois, comme l'écrivent Denise Busquet et Christiane Mottier (1978), "Après 6 ou 7 ans, il semble difficile de priver de l'apport de l'écrit un enfant qui n'est pas démutisé et qui a besoin d'un maximum d'informations pour acquérir le langage"[1]. A cet âge, il est possible de compter sur une certaine maturité, sur un développement cognitif suffisant et, surtout, le professeur tiendra compte du niveau de langage de l'enfant dans son approche.

Il y a quelques années, plusieurs éducateurs et chercheurs ont imaginé que l'écrit pouvait constituer un excellent moyen pour découvrir les structures de la langue. Nous pensons maintenant qu'il est un peu fantaisiste de penser ainsi. Cette idée suppose que l'enfant est capable d'analyse réflexive sur la langue alors qu'il n'a généralement pas atteint un niveau de développement suffisant et alors que, le plus souvent, il n'a pas lui-même une maîtrise adéquate d'un langage "articulé". Dans cette même perspective, l'apprentissage de l'écrit ne remplace pas la nécessité de continuer à développer le langage comme tel (le vocabulaire, les formes syntaxiques, l'intonation, le rythme, etc.). Toute-

---

[1] D. Busquet et C. Mottier, L'enfant sourd - développement psychologique et rééducation. Paris: les éditions J.- B. Baillière, 1978, p.237.

fois, l'écrit a certainement un effet facilitateur pour l'acquisition du langage, tout comme la connaissance du langage constitue une base pour l'écrit. L'écrit peut permettre de clarifier des sons, d'utiliser des formes syntaxiques, de faire découvrir des significations, etc.

L'un des avantages de la lecture et de l'écriture est de permettre une plus grande autonomie au plan de la prise d'information, de la communication (messages, échanges d'idées, etc.). Il est difficile d'imaginer que l'écrit sera utilisé d'une façon fonctionnelle s'il ne l'est pas en cours d'apprentissage. Surtout chez le jeune handicapé de l'audition, cette perspective nous paraît importante. C'est en ce sens que nous comprenons l'insistance de Jacques Boudreault lorsque nous l'avons rencontré sur la nécessité pour le jeune déficient auditif d'apprendre à lire et à écrire adéquatement.

f) Le développement d'un langage "articulé" (au sens linguistique du terme)

Le langage articulé, c'est-à-dire régi à chacun de ses niveaux par un ensemble de lois explicites, le plus souvent conventionnelles et arbitraires, constitue un outil indispensable pour une communication non-restreinte (au sens de Bernstein, 1975[1]), fonctionnelle

---

[1] Bernstein, B. Langage et classes sociales. Paris: les éditions de Minuit, 1975.

et efficace. Ce langage qui n'emprunte pas nécessairement la forme orale ne peut remplacer, mais ne peut non plus être confondu avec d'autres formes d'expression symbolique.

Les différents milieux, en fonction entre autres de leurs valeurs, de leurs expériences et de leur information interprètent d'une façon fort différente le besoin de communication de la personne déficiente auditivement. Chacun s'entend toutefois pour penser que si l'acquisition d'un langage articulé (au sens linguistique) ne facilite pas magiquement la croissance personnelle, elle n'en demeure pas moins un outil de choix.

Du point de vue cognitif, il est souvent question de l'influence du développement du langage sur la pensée elle-même. Furth (1961, 1966 et 1971)[1] et Caouette (1973)[2] résument bien la tendance de plusieurs de ces travaux: la compréhension du langage, la capacité

---

[1] Furth, H.G. The influence of language on the development of concept formation in deaf children. J. Abnorm. Soc. Psychol., 1961, 63, 386-389.

Furth, H.G. Thirking without language: psychological implications of deafness. New York, Mac Millan, 1966.

Furth, H.G. Linguistic deficiency and thinking. Psychol. Bull., 1971, 76, 58.

[2] Caouette, C.E. Etude longitudinale du développement mental d'enfants sourds. Bull, Psychol., 1973-1974, 27, 262-275.

d'abstraction se développent par l'utilisation du langage comme tel, mais surtout par bien d'autres activités cognitives que nous avons identifiées antérieurement dans notre discussion sur les besoins d'ordre cognitif.

Heureusement, nous savons mieux maintenant que la personne déficiente auditivement développe des forces remarquables au plan cognitif. Par exemple, en ce qui concerne l'analyse perceptive d'ordre visuel elle devient souvent particulièrement habile (Uherick, 1973, O'Connor et Hermelin, 1973)[1]. Dans l'ensemble des études, on trouve aussi des différences dans leur développement. Il nous paraît assez évident que ce n'est pas la surdité comme telle qui entraîne les difficultés observées, c'est plutôt le manque de stimulations qu'elle entraîne en certains cas. Encore que les retards observés peuvent être compensés (Furth, 1966).

Le manque au plan de la communication et du langage prive l'enfant de pouvoir exprimer certains

---

[1] A. Uherick, Discrimination of Facial Expressions by Deaf Children. Studia Psychol. (Bratislava), 1973, 15, 155-157.

N. O'Connor et B. Hermelin, Short Term Memory for the Order of Pictures and Syllabus by Deaf and Hearing Children. Neuropsychologia, 1973, 11, 437-442.

raisonnements. La formulation, l'explicitation de certains rapports entre les événements, les personnes et les objets favorisent le développement cognitif. La possibilité de dire, d'exprimer ce qui est compris constitue un outil précieux. La communication par le biais d'un langage permet d'aller chercher de l'information. Cette dernière enrichit non seulement les connaissances mais surtout elle nourrit les structures cognitives elles-mêmes. Enfin, le langage, par le biais des conversations entre enfants ou avec les adultes, fournit aussi une possibilité remarquable "d'ajustement" au plan cognitif, social et affectif.

Du point de vue cognitif, résumons simplement que le langage n'explique pas tout le développement, seulement il constitue un instrument priviliégié. "Le langage peut servir aux progrès du développement cognitif, mais il ne les engendre pas; toute nouvelle opération se construit à partir de l'action du sujet; elle ne résulte jamais d'une évolution sur le plan spécifique du langage" Bronckart, 1977, p. 62[1].

---

[1] J.-P. Bronckart, Théories du langage. Bruxelles, Mardaga, 1977.

Enfin, les besoins langagiers eux-mêmes concernent le vocabulaire, la "forme" porteuse de signification c'est-à-dire les sons ou les gestes qui se déroulent selon un rythme, dans une courbe d'intonation. De plus, un effort particulier sera fait en ce qui a trait au contenu sémantique et l'enfant sera entraîné à s'exprimer dans des formes syntaxiques correctes.

CHAPITRE III

LES RESSOURCES ET LES SERVICES AUX JEUNES HANDICAPES DE L'OUIE

Encore une fois, il est étonnant de constater combien sont restreints les besoins de matériel éducatif particulier aux enfants déficients auditifs. Exception faite de l'amplification et des aménagements visant son rendement optimal, il n'est pas besoin de beaucoup d'outils supplémentaires. Comme pour tout enfant, il en faut. Mais encore plus que pour tout enfant, il faut éviter le "fouilli" où les objets trouvent difficilement leur signification. Comme pour tout enfant, les objets éducatifs sont ceux que l'on peut utiliser à répétition pour en trouver le sens, pour les mettre en relation, pour en découvrir de nouvelles utilités, pour les mieux connaître et mieux inventer à partir d'eux.

Les ressources humaines auxquelles nous pensons n'ont pas de rôles strictement étanches. Il est essentiel qu'il y ait entre chacune une continuité, un remplacement occasionnel. De plus, de toute évidence, il n'y a pas de modèle unique. C'est dans cette perspective que notre description prend parfois plutôt l'allure d'un inventaire exhaustif qu'une présentation unifiée. Si les besoins de développement co-

gnitif, d'ordre socio-affectif et de communication sont indéniables, c'est le milieu lui-même qui choisit sa façon privilégiée d'y répondre. Toutefois, à travers les différentes formules d'organisation de ressources et de services que nous avons pu identifier, il nous paraît y avoir des constances. Ces dernières nous semblent reliées à la force de l'engagement, de la prise en charge, à l'égard des besoins spécifiques de développement cognitif, de la croissance personnelle et de l'acquisition d'instruments appropriés de communication.

POUR REPONDRE AUX BESOINS COGNITIFS

Dans les prochains paragraphes, nous identifierons d'abord les personnes les plus importantes au plan de l'éveil de la pensée (ou de l'intelligence) chez l'enfant handicapé auditif. Nous considérerons aussi les facteurs premiers de leur intervention (leurs valeurs, leur conception, etc.) et leur activité éducative elle-même. Un paragraphe portera sur les ressources spécifiques aux personnes handicapées de l'ouïe qui uti-

lisent le langage gestuel. Enfin, il sera question de l'école elle-même, c'est-à-dire des ressources au plan pédagogique.

A) IDENTIFICATION DES PRINCIPAUX INTERVENANTS

Ce sont la MERE, le PERE (ou leur SUBSTITUT) qui peuvent d'abord prendre l'initiative de faciliter l'éveil intellectuel et de répondre aux besoins cognitifs du tout jeune handicapé auditif. Rendu à l'âge scolaire (au niveau préscolaire et tant que dure la fréquentation scolaire), les INTERVENANTS DE L'ECOLE sont à leur tour les personnes ressources indispensables. Ils agissent longtemps en étroite collaboration avec les PARENTS, mais à mesure que l'enfant vieillit, ils finissent par être ceux qui peuvent prendre l'initiative d'acquisitions d'ordre cognitif. Ils sont les PROFESSEURS RESPONSABLES D'UNE CLASSE, les SPECIALISTES et les PROFESSEURSE SOUTIEN, etc.[1]

Parallèlement à l'activité des parents et des intervenants de l'école, la PERSONNE HANDICAPEE AUDITIVEMENT en vient à prendre progressivement en

[1] Nous constatons que les bénévoles constituent une ressource importante dans les écoles de plusieurs milieux anglophones.

charge l'initiative d'aller chercher ses propres informations, de nourrir sa propre démarche (livres, journaux, T.V., compagnons, adultes, etc.).

Ainsi donc, les ressources les plus importantes varient selon le niveau de développement et selon le degré d'autonomie (intellectuelle et personnelle) atteints par la personne handicapée auditivement.

Aux trois ressources déjà mentionnées (parents, intervenants de l'école, et personnes handicapées elles-mêmes), il faut ajouter l'ENTOURAGE IMMEDIAT (voisins, moniteurs, compagnons de jeu, etc.) selon la disponibilité de celui-ci et selon l'intérêt de l'enfant à son égard.

B) ROLE DES INTERVENANTS, CARACTERISTIQUES DE LEUR ACTION

Encore plus que pour tout enfant, le développement de la pensée, la découverte graduelle du monde extérieur par le jeune handicapé de l'ouïe ne peut se faire sans une solide PRISE EN CHARGE dès le tout jeune âge (par les PARENTS d'abord puis par les INTERVENANTS DE L'ECOLE).

Leur travail a un caractère d'INSISTANCE et de CONTINUITE. Leur rôle consiste à ENCOURAGER et à ORGANISER SYSTEMATIQUEMENT l'INTERACTION de l'enfant avec toutes sortes d'objets de connaissance susceptibles de fournir des occasions d'apprentissage.

Il est entendu que le développement de l'enfant handicapé auditif reste dépendant de ses propres facteurs internes (d'ordre physiologique et génétique), des résultats successifs de ses découvertes du monde extérieur, de sa propre croissance. Mais aussi l'évolution de l'enfant sera déperdante des adultes de son entourage. Les ASPIRATIONS de ces derniers, leurs VALEURS, leur CONCEPTION implicite de l'apprentissage et du développement, leur INFORMATION sur les conditions de développement guideront en réalité leur action éducative, c'est ce qui leur permettra de favoriser l'émergence d'apprentissages significatifs et sûrs.

L'attitude de l'enfant à l'égard des objets de connaissance sera aussi fortement influencée par le MODELE qu'offre l'adulte face à la découverte et à la compréhension des événements du monde physique. L'ATTITUDE de CURIOSITE, d'INTERET et d'ETONNEMENT de ceux qui interviennent quotidiennement sert en

quelque sorte de modèle pour l'enfant. De plus, leur support et leur encouragement sont essentiels pour favoriser chez l'enfant le développement de cette capacité d'initier l'interaction avec les objets de connaissance.

Nous avons insisté sur l'intérêt qu'il y a pour le jeune handicapé auditif, comme pour toute personne, de développer et d'utiliser son imagination, ses possibilités de créativité. Déjà le jeune enfant a un univers de fantaisies et d'images remarquables. L'entourage facilite la créativité en étant ATTENTIF aux OCCASIONS et aux OBJETS nourrissants pour l'IMAGINAIRE en encourageant les EXPERIENCES au plan de la FANTAISIE et de l'INVENTION (peinture, livres, histoires, etc.). Il favorise la découverte par l'enfant en étant ATTENTIF et en FACILITANT la DEMARCHE de QUESTIONNEMENT de ce dernier, en VALORISANT sa DEMARCHE, son expérimentation et ses essais personnels.

L'INTERVENTION SYSTEMATIQUE DE L'ADULTE RESPONSABLE est aussi indispensable en vue d'éviter ou d'aider à éviter la confusion au plan cognitif par de solides apprentissages de base. Cette interven-

tion rend aussi possible chez l'enfant l'exploration et la découverte d'alternatives.

Du point de vue des ressources, nous insistons sur l'UTILISATION de l'ENVIRONNEMENT. Surtout chez l'enfant déficient auditivement, une grande partie de la démarche éducative est orientée vers la compréhension de la signification du langage, du sens des événements quotidiens, de l'organisation du monde et des phénomènes qui s'y déroulent. Dans cette perspective, nous favorisons peu l'entraînement des habiletés cognitives en dehors de leur contexte de signification. A notre avis, même l'attention et la mémoire ne gagnent pas beaucoup à être exercées avec des objets artificiels. Surtout chez le jeune handicapé auditif, c'est à travers des activités qui gardent un sens que se travaillent plus efficacement à long terme les habiletés instrumentales telles la mémoire, l'attention, la discrimination sous toutes ses formes, etc. Cette position éducative ne signifie pas que nous proposons de négliger des habiletés spécifiques, tout au contraire. Toutefois, elle nous paraît par-

ticuliàrement importante étant donné que déjà, pour différentes raisons, le jeune handicapé auditif éprouve souvent de la difficulté à trouver le sens de plusieurs de ses apprentissages. Cette option est guidée par l'intérêt de privilégier les activités significatives.

Ce choix d'une action éducative centrée sur la découverte gagne à s'appuyer sur une EVALUATION CONTINUE du cheminement de l'enfant. Il ne s'agit pas tellement ici de vérifier comment l'enfant sait nommer les objets de son entourage, mais surtout il s'agit de s'intéresser à sa démarche de compréhension à différents égards. Si nous pensons ainsi à l'évaluation continue, c'est que nous croyons qu'elle constitue un excellent moyen pour l'adulte de s'approcher du développement de l'enfant. Ainsi comprise, l'évaluation continue peut s'avérer un outil remarquable pour l'adulte. Le jeune handicapé auditif a besoin d'être compris et suivi dans sa croissance, dans ses apprentissages. De plus il nous semble qu'une telle approche (où l'évaluation s'effectue au fil

du quotidien) peut faciliter l'identification et le respect des possibilités de l'enfant.

L'intervention éducative auprès des personnes présentant différents handicaps a fait des progrès remarquables ces dernières décennies. Chacun est intéressé à poursuivre dans cet effort d'organisation d'un environnement respectueux des différences. C'est un défi que de rester respectueux des possibilités immenses qui se cachent souvent derrière ces handicaps. Le piège tendu par ces enfants présentant une telle différence est de taille. L'histoire et la littérature même spécialisée nous rappellent constamment les gigantesques méprises dont les personnes handicapées de l'ouïe ont été et sont peut-être encore l'objet.

C) LES RESSOURCES SPECIFIQUES AUX ENFANTS DE LA COMMUNICATION TOTALE

Il va de soi que lorsque le système éducatif choisi s'appuie sur le langage gestuel ou lorsque

le mode privilégié d'acquisition d'informations verbales est le langage gestuel, les intervenants doivent CONNAITRE ce langage ou ETRE ACCOMPAGNES D'INTERPRETES. Ce type d'intervenants doit se retrouver à tous les niveaux académiques. Il est pour le moins étonnant de privilégier la communication gestuelle et de laisser ensuite les jeunes adultes assis dans une salle de cours sans interprète. "A l'école, je suis avec 20 entendants. Le professeur ne connaît pas les sourds, il ne connaît pas les gestes. Moi, je ne comprends à peu près rien. Les entendants ont de bons résultats et les miens sont faibles. Le professeur pense que je suis stupide; je suis "gêné", nous disait un jeune garçon que nous avons rencontré avec un interprète.

Il est aussi essentiel que la TELEVISION soit ACCESSIBLE dans TOUT son CONTENU. Pour bien d'autres raisons que l'unique loisir, elle doit être totalement compréhensible pour ceux qui ne peuvent suivre les conversations orales. Dans ce but, il faut prévoir la présentation d'un médaillon ou de sous-titres.

D'autre part, il est aussi intolérable que l'INTERPRETATION GESTUELLE/ORALE partout où elle est nécessaire (lors des demandes d'emploi, de l'initiation au travail, etc.) ne soit pas disponible.

D) LES RESSOURCES AU PLAN PEDAGOGIQUE

Pour les tout jeunes, ceux dont la démutisation est insuffisante ou que l'on ne juge pas prêts à être intégrés, il faut nécessairement une INTERVENTION PEDAGOGIQUE TRES SUIVIE. Les formules varient considérablement d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre et surtout d'un enfant à l'autre. Cette diversité dans la répartition des tâches justifie notre imprécision quant à l'énumération des intervenants et surtout quant à leur fonction précise. Toutefois, quelle que soit la distribution des rôles, les ressources doivent permettre à l'enfant de développer ses connaissances à la mesure de ses capacités. Il doit y avoir une solide PRISE EN CHARGE DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES. Cette responsabilité revient sans doute à la DIRECTION PEDAGOGIQUE DE L'ECOLE, au PROFESSEUR REGULIER et aux autres INTER-

VENANTS DE SOUTIEN . Chacune de ces personnes ne peut qu'être profondément engagée dans son action éducative et pédagogique auprès des jeunes déficients auditifs.

Pour les enfants intégrés, les ressources nécessaires s'avèrent habituellement moins nombreuses. En réalité, l'intervention est différente. Encore ici, il est indispensable qu'il y ait une PRISE EN CHARGE claivoyante. Habituellement, ce sera le PROFESSEUR REGULIER assisté d'un autre PROFESSEUR D'APPOINT ou d'un SPECIALISTE (ORTHOPHONISTE, ou autre) qui prendra cette responsabilité. Le CENTRE SPECIALISE dans l'éducation des jeunes handicapés de l'ouïe est ici une ressource importante, il doit pouvoir être consulté à l'occasion. L'ENFANT sera bien sûr lui-même de plus en plus actif dans sa propre prise en charge au plan des acquisitions d'ordre scolaire. Il aura aussi besoin du support de ses PARENTS. Il devra pouvoir bénéficier d'un SYSTEME D'AMPLIFICATION F.M. s'il en a besoin. L'adulte qui travaille auprès du jeune handicapé auditif doit être attentif à l'amplification et à ses conditions.

Lorsque l'handicapé auditif est encore plus vieux, adolescent ou jeune adulte, il importe encore de lui assurer le droit à l'éducation. Ici, il faudra probablement encore moins d'intervenants qu'antérieurement. Les ressources sont essentiellement celles qui permettent à la personne handicapée auditivement d'aller chercher toute l'information dont elle a besoin: INTERPRETES, PRENEURS DE NOTES, un SYSTEME D'AMPLIFICATION ADEQUAT. A ce niveau, la personne handicapée devra aussi pouvoir consulter au besoin un CONSEILLER PEDAGOGIQUE. Ainsi assistée, elle pourra elle-même prendre en charge sa formation et sa préparation professionnelle. Ainsi assistée, elle pourra bénéficier, comme toute personne, selon ses besoins et ses intérêts, d'une formation académique et professionnelle et plus tard de l'éducation continue.

Déjà, nous avons mentionné la nécessité de procéder à une évaluation continue de l'intervention éducative. Il ne peut qu'en être de même lorsque ces activités se font dans le cadre de la classe régulière. Cette précaution permettra d'éviter que des difficultés observées ne fassent boule de neige. En réalité, plus la prise en charge relève de l'intervenant (c'est-à-dire plus l'enfant

est jeune et dépendant de ce leadership tout en ne pouvant que réaliser lui-même ses propres apprentissages), plus l'évaluation continue prend de l'importance. Elle permet d'ajuster les attentes à l'égard du jeune handicapé auditif et de travailler l'activité éducative elle-même, ses orientations, ses perspectives. Plusieurs adultes déficients auditifs que nous avons rencontrés nous ont parlé de l'écart entre les attentes qu'on a pu avoir à leur égard et leurs possibilités. Manuel Crespo (1978) écrit "Alors que les déficients auditifs (en entrevue) considèrent qu'ils apprennent peu et croient pouvoir apprendre plus, les enseignants pensent qu'ils essaient de montrer trop de matière pour la capacité des étudiants", p. 69 [1]. Guylaine Lux, elle, nous dit: "J'ai toujours su que j'étais capable".

---

[1] M. Crespo et N. Paquette. Le déficient auditif à la polyvalente: le défi de l'intégration. Service de l'adaptation scolaire de la C.E.C.M., sept. 1978.

POUR REPONDRE AUX BESOINS SOCIO-AFFECTIFS

B. Bolton précisa: "une proportion substantielle de la jeunesse sourde manifeste une immaturité sociale et émotionnelle. Cette condition, à laquelle nous pouvons remédier, résulte d'avoir grandi dans un environnement restrictif".[1] En effet, la personne handicapée auditivement gagne énormément à expériencier des relations interpersonnelles significatives et à baigner dans un environnement riche en interactions humaines de toutes sortes.

Pendant les premières années de la vie et la petite enfance, la ressource principale est évidemment cette ou ces personnes qui donnent les soins et qui en même temps accompagneront l'enfant dans ses découvertes et ses expériences successives. LA MERE, LE PERE OU LEUR SUBSTITUT, ce sont eux qui vivront avec l'enfant cette première expérience d'appartenance. C'est eux qui aimeront, qui se laisseront aimer, choisir.

---

[1] B. Bolton. Education of the Deaf as Viewed from the Rehabilitation Perspective, Peabody Journal of Education, 50, 1, 63-70, oct. 72, p. 65.

Dans notre société, c'est habituellement LA MERE qui encore longtemps accompagnera la croissance de l'enfant handicapé auditif et ce d'une façon non seulement attentive, mais aussi très active. Comme pour tout enfant qui demande des soins particuliers (handicap de toute nature), c'est toujours de la mère (et du père ou de leur substitut) que l'on parlera. Le rôle de cette dernière est colossal. C'est elle qui le plus souvent assure le quotidien de cette prise en charge. C'est en définitive, elle qui donnera à l'enfant son premier regard sur la vie.

Pour se rappeler l'importance que l'on accorde à la mère et au père, il n'est que de constater combien nombre d'intervenants n'acceptent pas de travailler sans la COLLABORATION DES PARENTS, essentiellement de la mère. Nombre d'études de cas relevées dans la littérature rappellent son engagement. Presque chacun de nos interlocuteurs, handicapés auditifs adultes, ont insisté sur la prépondérance du rôle de leur mère. Et c'est encore en pensant à elle que l'on écrit des livres: (J'ai mal à ma mère, Lemay 1980).

En d'autres termes, c'est la très grande importance de LA FAMILLE que nous tenons tout d'abord à souligner dans cette identification des ressources à la per-

sonne handicapée auditivement. Ce sont ces premières relations qui s'imprimeront dans l'expérience interpersonnelle de l'enfant et son expérience de lui-même. Son acceptation, son estime, sa connaissance de lui-même, son degré d'autonomie et ses valeurs personnelles en seront fortement colorés.

A cause des particularités du handicap de l'audition, très tôt il y aura d'autres intervenants: les ORTHOPHONISTES qui fourniront les premiers programmes de langage et les PROFESSEURS du niveau préscolaire et ensuite du niveau scolaire. Eux aussi auront un rôle important dans cette construction de l'image personnelle, dans le développement de l'autonomie et de la connaissance de soi.

Afin de se procurer des interactions humaines de toutes sortes, la ressource, c'est LES AUTRES. Les autres, c'est la famille immédiate: la fratrie. C'est déjà là que l'on partage des objets, des expériences, des responsabilités et des idées.

Les autres, ce sont aussi les pairs qui varient avec l'âge: les pairs du voisinage, de l'école, les pairs entendants et handicapés de l'ouïe, tout dépendant du milieu de vie habituel. C'est

aussi avec ces pairs, que l'enfant apprendra à partager, à influencer et à se laisser influencer.

Les autres, c'est aussi l'entourage immédiat au sens large: la parenté, les amis de la famille, le voisinage.

En réalité, les autres commencent par ceux qui assurent la prise en charge: la mère, le père, les professeurs réguliers ou spécialisés, les spécialistes qui feront l'entraînement à la communication et qui à travers le quotidien initieront, rendront possible l'échange, la connaissance et la compréhension réciproque.

C'est aussi avec les adultes du quotidien (mère, père, intervenants de l'école) et les pairs, ceux-là avec qui se font les échanges d'idées et dont on veut être compris et que l'on veut comprendre que se feront les échanges d'informations sur le fait d'entendre ou de ne pas entendre (ce que les entendants doivent savoir sur les non-entendants, et réciproquement).

Les autres, c'est aussi le groupe d'appartenance, le regroupement des handicapés de l'ouïe, surtout pour les adultes (mais pas nécessairement uniquement) qui ont le goût de rencontrer d'autres personnes qui vivent

le même handicap.

Enfin, ces autres, qui varient selon chaque milieu de vie, selon l'âge et selon les choix (éducation en milieu entendant ou non entendant) se caractérisent par leur éveil et leur attention à la différence. Cette attitude de départ permettra à l'handicapé auditif d'avoir d'authentiques rapports d'interdépendance. Cette attitude chez "les autres" constitue une ressource essentielle.

A cette vue intégrative des ressources pour la satisfaction des besoins socio-affectifs de la personne handicapée auditivement, nous allons maintenant ajouter plus de spécificité en choisissant de développer davantage certains besoins et leurs ressources correspondantes.

A) PLAN INTRAPERSONNEL

1) BESOIN D'ESTIME DE SOI

LES ACTIONS REUSSIES sont une excellente voie au développement d'un meilleur estime de soi. Guylaine Lux, par exemple, trouve beaucoup de valorisation personnelle dans le sport. Sa mère, Micheline,

nous exprimait à ce propos: "il s'agit de trouver des façons par lesquelles il soit facile de se valoriser!"

UN PROGRAMME EDUCATIF ELABORE A PARTIR DE CE QUE L'ENFANT EST plutôt qu'à partir de ce qu'il n'est pas est ici à souhaiter. En effet, si la demande d'aspirer à ce qu'il n'est pas est très forte, il y a danger que cet enfant développe une image négative de lui-même. Cela ne signifie pas de ne pas avoir des attentes en regard de ce qu'il peut devenir ou faire dans un avenir plus ou moins rapproché. La condition facilitante ici semble être d'exprimer ses attentes à l'enfant de manière à affirmer qui il est et à utiliser ses forces afin de réaliser l'apprentissage réclamé

2) BESOIN D'UN SENTIMENT DE COMPETENCE

L'ECOLE regroupe sans doute les intervenants dont la responsabilité est justement de faire se développer des compétences et un sentiment de compétence chez l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte. Bien sûr, plus l'enfant sera jeune, plus ce rôle sera rempli en collaboration avec LA FAMILLE, premier milieu où l'enfant développe ce sentiment de "capacité". Les intervenants les plus stables de l'école (LE PROFESSEUR REGULIER ET

LES INTERVENANTS SPECIALISES) participeront à la construction de ses sentiments de compétence dans LES JEUX, AU LOISIR, DANS LES ACTIVITES DE MANIPULATION, DE CREATION et AU NIVEAU DES APPRENTISSAGES ACADEMIQUES. Fort de ce sentiment, l'enfant handicapé auditivement prendra conscience de ses possibilités, de ce qu'elles sont et de ce qu'elles ne sont pas... encore.

Plus la personne handicapée de l'ouïe vieillira, plus elle devra avoir accès à des INFORMATIONS TECHNIQUES: d'ordre factuel (ce qui est nécessaire pour se débrouiller de façon autonome -- chèques, rapport d'impôt, etc.), d'ordre vocationnel (accès à des services techniques et professionnels -- services d'orientation; accès à l'information sur les débouchés au travail, sur les exigences des différentes carrières). L'accès à l'information conduit au droit à la formation elle-même.

Il est intéressant de mentionner ici le "career learning maturation" qui est un PROGRAMME DE RECHERCHE D'INFORMATION (personnelle, contextuelle, factuelle et expérientielle) POUR LE CHOIX

D'UNE CARRIERE. Ce programme travaille ainsi à faciliter une décision éventuelle par quatre "canaux" différents: 1) connaître "ses valeurs, ses besoins, ses attitudes, ses habiletés, ses aptitudes, ses intérêts, ses aspirations, son état de santé, ses motivations, les pressions s'exerçant sur lui/elle, ses capacités physiques, ses comportements et ses traits personnels"[1]; 2) connaître "la nature du travail, ses orientations, les rôles impliqués et comprendre la place du travail dans sa vie"; 3) connaître "les possibilités d'emploi et de carrière dans le monde du travail" et "comment aller chercher l'information en regard des responsabilités à remplir dans un travail particulier, des demandes physiques et des conditions d'une occupation, des qualifications personnelles et des exigences de préparation requises"; et 4) connaître "leurs impressions et leurs habiletés" dans des expériences de situations de travail (réelles ou simulées).[2]

---

1 A cette fin, une variété de stratégies sont utilisées: jeux de simulation, jeux de rôles, exercices de clarification de valeurs, etc...

2 J. E. Dodd. Career Education for the Deaf, Journal of Career Education, vol. 3 no. 4, 1977, pp.34-40.

3) BESOIN DE DEVELOPPER DES VALEURS PERSONNELLES

Tout au travers de sa vie, la personne handicapée auditivement développera des valeurs, des croyances, des certitudes quant à lui-même, elle-même.

C'est en définitive ce qui lui permettra d'assurer son plein épanouissement. Parallèlement au développement de sa personnalité, de ses compétences et de ses capacités, il acquerra ce qui lui permettra de s'affirmer, de prendre des initiatives.

Ces valeurs, il les développera imperceptiblement à travers ce que l'on appellera son éducation, ses interactions avec son milieu, sa croissance personnelle.

Les ressources ici sont diverses:

- Les intervenants du quotidien: la mère, le père, les intervenants qui participeront d'une façon intensive au développement de son langage, les divers professeurs successifs.

Selon leur rôle respectif, selon leur force personnelle et la qualité de leur relation avec l'handicapé auditif, ces intervenants n'auront pas

tous la même influence. Mais déjà à travers ce qu'ils feront chaque jour, ils proposeront leurs propres valeurs, leurs propres aspirations, leurs propres certitudes à l'égard de la personne handicapée auditivement, à l'égard d'eux-mêmes et de la vie en général.

- Une autre ressource, beaucoup plus globale, est la société. Les valeurs que véhicule une société à travers "sa mentalité", son histoire, ce qu'elle rend possible, ce qu'elle empêche, les certitudes et les croyances "populaires" ou sociales interagiront avec celles que développe l'individu.

- Enfin, l'individu lui-même porte ses valeurs et ses croyances. Il pourra les développer à travers sa propre recherche personnelle, ses contacts avec le monde extérieur (amis, livres, etc.) ou directement en situation de clarification de valeurs, de thérapie, etc. Ces diverses ressources lui permettront d'expliciter ce en quoi il croit quant à lui-même / elle-même en tant que personne et quant à sa contribution sociale.

B) PLAN INTERPERSONNEL

1) BESOIN D'ACCEPTATION, D'AMOUR ET DE COMPREHENSION

Un moyen de rencontrer ces trois premiers besoins du plan interpersonnel des besoins socio-affectifs de la personne handicapée auditivement est le suivant: ETRE ATTENTIF(VE) A CE QUI NOUS FAIT VIBRER CHEZ-LUI, CHEZ-ELLE; RECHERCHER CE EN QUOI IL/ELLE EST ATTACHANT(E). Ainsi, nous améliorons nos chances d'établir une relation sur des sentiments positifs vrais, authentiques. En d'autres termes, nous parlons ici de l'importance de tabler sur les forces, les points d'attraction de la personne handicapée auditivement.

Une autre ressource est au niveau de nos valeurs personnelles d'adultes. NOTRE RESPECT ET NOTRE FASCINATION POUR LA VIE ELLE-MEME, POUR L'ETRE HUMAIN, POUR LA PERSONNE INDIVIDUELLE ET UNIQUE.

2) BESOIN D'INDEPENDANCE, D'AUTONOMIE

L'autonomie se développe dans un climat émotionnel où la personne se sent sécure tout en utilisant sa liberté d'explorer, de s'exprimer, d'agir. L'importance de MAXIMISER LA CAPACITE DE CHOIX de la

personne handicapée auditivement fut fortement soulignée par les psychologues-chercheurs Caouette et Bégin. Cela implique donc de s'éloigner de ce que les analystes appellent une "attitude patriarcale offensive". Il s'agit de trouver toutes sortes de petites façons de les aider à prendre leurs propres décisions; le faire avec eux plutôt que pour eux. Leur permettre l'accès à l'information, leur offrir sa présence plutôt que des solutions et les supporter sont des moyens de faciliter leur prise en charge d'eux-mêmes.

Très spécifiquement ici, mentionnons que l'utilisation des RESSOURCES VISUELLES ET TECHNIQUES qui permettent l'accès à l'information est à maximiser pour une plus grande liberté d'apprentissage, d'action.

3) BESOIN D'HABILETES INTERPERSONNELLES

Notre propre façon d'être au plan interpersonnel est déterminante. Micheline Lux mentionnait l'importance, par exemple, "d'une relation très claire entre le parent et l'enfant". Pouvoir exprimer clairement ce qui est ressenti de part et d'autre, se confronter requiert beaucoup de force. Mi-

cheline Lux enchaînait en insistant sur l'importance que "l'adulte it sa propre force" car, en cas contraire, l'enfant handicapé auditivement "perd la sienne". NOS PROPRES HABILETES INTERPERSONNELLES telles qu'elles se manifestent dans la spontanéité de notre interaction sont ainsi une première ressource pour faciliter le développement des habiletés de "faire confiance", "s'exprimer", "agir interdépendamment" et "être intime".

Ethridge (1969) notait la nécessité de "les aimer quand on travaille avec eux. Sinon, nos sentiments négatifs (souvent inconscients) font qu'ils se sentent trahis; il y a aliénation mutuelle" (p. 4). Ce sont LES EXPERIENCES REUSSIES "D'AVOIR FAIT CONFIANCE" qui aident la personne à diminuer ses peurs d'être mal compris(e), de "tanner les autres à faire répéter"[1], d'être ridiculisé(e).

Micheline Lux souhaitait: "Etre des modèles parlants!", c'est-à-dire donner des informations sur soi, sur ses expériences personnelles. L'EXPRESSION DE SON PROPRE VECU INTERIEUR permet à la personne handicapée auditivement de connaître les différentes formes de sentiments et d'émotions. Il/elle pourra ainsi les recon-

---

[1] Guylain

naître en lui-même, en elle-même, les exprimer et ... les contrôler. Afin de fournir à l'enfant un langage pour communiquer ce qu'il/elle vit en-dedans, l'expression faciale, le mime sont des stratégies intéressantes.

Afin d'interagir à titre de "partenaires à part égale" , il y a lieu de MULTIPLIER LES OCCASIONS D'ECHANGE DE RESSOURCES. Par exemple, ayant constaté l'habileté graphique des enfants de l'Ecole Joseph Paquin, nous leur avons demandé des croquis pour la page-couverture de ce document.

Quant au développement de l'habileté à "être intime", l'un des moyens est d'inclure dans une relation avec une personne handicapée auditivement DES RITUELS PARTICULIERS, i.e. des petites choses qui se passent uniquement entre les deux personnes impliquées. Des exemples pourraient être: une façon bien spéciale de se dire "allô"; le partage d'un sandwich spécialement constitué aux goûts des deux personnes; vibrer ensemble au coucher de soleil vu de la fenêtre de la classe; etc...

A côté de l'événement quotidien qui devient occasion de développement de ces habiletés interpersonnel-

les, il y a place pour DES PROGRAMMES D'ENTRAINEMENT AUX RELATIONS HUMAINES. Notre conviction est que tout étudiant du secondaire pourrait avantageusement profiter de programmes d'entraînement systématique à l'apprentissage de comportements d'interaction avec les autres. L'étudiant(e) handicapé(e) auditivement y gagnera en connaissant davantage, par exemple, ce que communiquer implique ou comment s'affirmer constructivement dans ses relations avec les adultes et ses pairs.

C) PLAN SOCIAL

Une façon de MULTIPLIER LES OCCASIONS D'INTERACTION REUSSIE avec des entendants est, pour l'école spécialisée pour enfants handicapés auditivement, d'examiner ce qu'elle peut offrir à la communauté. Autrement dit, nous proposons de "vendre sa valeur et sa force" dans le milieu environnant. Il y a lieu d'explorer comment combiner certaines ressources, certains services afin d'inviter la communauté à interagir avec l'école spécialisée. Peut-être que des salles de rencontres pourraient être offertes aux scouts, guides ou 4 - H? Peut-être que les entendants pourraient participer à des cours d'éducation populaire?

Une deuxième façon de permettre les contacts est de FAVORISER L'ACCES AUX ACTIVITES SOCIALES, SPORTIVES,

ARTISTIQUES qui sont offerts dans les écoles, les patros, les centres de loisirs, culturels, civiques, etc..., accès à ces activités que la société offre naturellement.

Signalons également qu'il y aurait avantage à inclure dans les contenus pédagogiques des ELEMENTS D'INFORMATION SUR LES PREJUGES, LES STEREOTYPES, LES NORMES ET LOIS...De telles séances d'information et d'échange sur notre fonctionnement social ont tendance à relever notre idéalisme et notre sens de justice sociale.

POUR REPONDRE AUX BESOINS DE COMMUNICATION

Dans les prochains paragraphes, nous nous intéresserons aux ressources de l'audition et aux interventions qui peuvent faciliter le développement des différentes formes de communication et de langage.

A) PLAN DE L'AUDITION

Si l'on pense aux personnes-ressources, l'AUDIOLOGISTE est évidemment au coeur de l'identification de la perte auditive, de sa nature et de son importance. L'AUDIOPROTHESISTE est naturellement la ressource dans cette démarche du choix de l'appareil le plus adéquat et, par la suite, de sa réparation. Les autres spécialistes de l'audition devront aussi être consultés à l'occasion, en particulier nous

pensons à l'OTORHINOLARYNGOLOGISTE et au PEDIATRE. Dans ce présent texte, il n'est pas opportun de s'arrêter aux services de dépistage précoce, notre travail concerne plutôt les jeunes handicapés de l'ouïe déjà identifiés.

En fonction de la perte auditive comme telle, l'audiologiste a un rôle de première importance. C'est avec cette personne que les parents parleront (ou ne parleront pas) de la déficience auditive elle-même. C'est elle le plus souvent qui les informera des éléments de physiologie et de l'anatomie de l'audition, c'est elle qui pourra décrire la nature et l'importance de la perte auditive elle-même. Cette information, qui de toute évidence ne peut être donnée que graduellement est de la plus haute importance dans la perspective d'une éducation de qualité. C'est souvent l'audiologiste qui guidera les parents inquiets vers d'autres spécialistes tels le GENETICIEN en vue d'aller chercher les clarifications nécessaires sur les origines de la perte auditive.

Dans cette perspective, l'INFORMATION nous paraît constituer un pilier de la prise en charge, de la possibilité d'assumer une perte auditive.

L'information concerne aussi l'appareillage. L'audiologiste informera les parents, et plus tard l'enfant, des différentes possibilités d'appareillage. C'est elle ou lui

qui expliquera différents points, tels l'avantage de l'appareil binauriculaire ou monoauriculaire en certains cas ou encore qui identifiera ces rares enfants qui ne peuvent bénéficier de l'amplification. C'est encore lui ou elle - avec l'audioprothésiste- qui vérifiera l'ajustement de l'appareil et son rendement, qui fournira les instructions à propos des précautions à prendre en vue de l'adaptation à l'appareillage et qui montrera comment être attentif aux problèmes de tollérance, etc. "L'entretien de l'appareil auditif de l'enfant exige une attention quotidienne de la part des parents et un contrôle périodique du professeur-clinitien ou de l'audiologiste. Les parents doivent vérifier si les batteries sont assez puissantes, si les cordes de l'appareils de corps sont en bonnes conditions, si le récepteur est en bon état et si l'appareil reproduit correctement le langage", Ling, 1978, p.105[1].

Plus tard, au sujet du port de l'appareil, Daniel Ling (1978) écrit:" Le fait de fermer ou de baisser son appareil signifie que l'enfant attache peu d'importance à l'utilisation de ses restes auditifs. Ceci survient souvent chez les enfants qui ont reçu trop peu de stimulations auditives significatives et à qui on ne

---

[1] Op. cit. p.65

demande pas d'une façon consistante d'écouter ou qui n'ont pas reçu d'amplification auditive dans la toute jeune enfance" p.109.

En résumé, la connaissance de son handicap, l'information relative à l'appareillage constituent des éléments essentiels en vue d'une prise en charge par les adultes de l'entourage et ensuite par l'enfant lui-même. Ce respect à l'égard du phénomène de la surdité invitera aussi l'entourage puis la personne déficiente de l'audition elle-même à tenir compte des exigences de son handicap et conséquemment à SE DONNER DES TEMPS DE REPOS, de ventilation.

Enfin, la qualité des soins se manifestera aussi par l'ACCES AUX PILES et par la RAPIDITE dans la REPARATION de l'APPAREIL.

En plus de la prothèse individuelle, d'autres formes d'amplification de groupe peuvent s'avérer nécessaires. Mentionnons simplement le SYSTEME DE TRANSMISSION RADIO ELECTRIQUE puisqu'il est de plus en plus utilisé dans les classes d'élèves handicapés auditifs. Ce système présente plusieurs avantages: il ne demande pas d'installation préalable et il permet une bonne réception dans un large rayon (entre 50 et 100 mètres selon les appareils, précisent Denise Bousquet et Cristiane Mottier, 1978)[1] ce qui donne une grande mobilité.

1978[1]) ce qui donne une grande mobilité. Daniel Ling (1978)[2] explicite l'ensemble des avantages et des désavantages de ce système d'amplification de groupe.

D'autres systèmes sont aussi parfois utilisés en milieu de rééducation, tels sont les appareils à filtres priviliégiés par les promoteurs de la méthode verbotonale. Ces appareils sont parfois munis d'un vibrateur qui transmet le message acoustique par voie tactile.

Enfin, signalons que dans certains milieux on utilise différents appareils permettant de visualiser (soit à l'aide d'une source lumineuse - une lampe- soit à l'aide de graphiques) les caractéristiques de la parole. Denise Busquet et Christiane Mottier (1978)[1] en fournissent une brève description (pp. 216-217).

Par ailleurs, la technologie met à la disposition des personnes handicapées auditivement des appareils fort utiles. Nous pensons surtout au téléscripteur et à l'amplification téléphonique.

---

[1] D. Busquet et C. Mottier, L'enfant sourd -développement psychologique et rééducation. Paris: les éditions J.-B. Baillière, 1978.

[2] Op. cit. p.65

B) LE DEVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION ET DU LANGAGE

Notre réflexion sur les ressources au développement de la communication et du langage prendra la forme de considérations d'ensemble sur les conditions et les procédés facilitant l'élaboration du langage.

1) LES DIFFERENCES INDIVIDUELLES

Nombre de travaux en psycholinguistiques développementale réalisés pendant ces dix dernières années et en plus l'expérience quotidienne nous placent devant une réalité: les enfants - y compris les entendants- n'abordent pas tous l'acquisition du langage de la même façon. Il y a des styles différents. Nous savons que même à développement égal au plan des structures d'intelligence, il y aura des rythmes différents dans l'utilisation du langage. Du simple point de vue cognitif, plusieurs facteurs interviennent. De sorte que c'est une bien grande simplification que de penser que plus on est intelligent, plus on parle tôt. En plus de la diversité des styles cognitifs, il y a bien d'autres facteurs: la réalité affective, la croissance neurologique, l'histoire des stimulations, des occasions de communication et des interactions langagières, la réaction individuelle à chacun de ces

facteurs, etc.

Tout ces éléments nous incitent à réaliser que les enfants, y compris ceux qui ont une perte auditive, ont des façons bien différentes d'appréhender le langage, ils ont des rythmes individuels. En ce sens sens, plus on s'approche de la personne, plus l'individualisation s'impose dans l'organisation même de la stimulation langagière.

2) LE DEVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT EN REGARD DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Le tout jeune enfant, lorsqu'il apprend graduellement à utiliser la langue de son entourage, est aussi en train de construire sa capacité de représentation (il a moins de un an et demi ou deux ans) ou de la raffermir (ultérieurement). Autrement dit, il est en train, entre autres, d'apprendre à faire, par exemple, allusion à la "table" sans avoir besoin de la pointer de doigt, mais simplement en la "représentant" par le mot "table" (en français). L'enfant de quatre ou cinq ans ou de huit ou neuf ans à qui s'adressent souvent nos programmes de langage ont, eux, beaucoup cheminé au plan cognitif et du point de vue de la compréhension et de l'organisation de leur univers environnant.

Déjà, nous remarquons combien naturellement

nombre d'éducateurs ou de spécialistes en langage savent élaborer leurs interventions en fonction de l'évolution globale de l'enfant. C'est une tâche bien difficile que de choisir une progression qui suive le développement langagier dans chacune de ses étapes et qui s'appuie en même temps sur la démarche de compréhension réelle et l'expérience antérieure de l'enfant.

A cet égard, les différents thèmes de langage et de lecture utilisés à l'école Joseph-Paquin au premier cycle du primaire nous ont semblé particulièrement adaptés aux enfants de cette école. A priori, ces thèmes nous paraissent tellement mieux favoriser un développement intégré des enfants que bien d'autres en apparence sophistiqués, mais conçus au loin. Nous constatons que souvent les éducateurs sont beaucoup plus prêts du cheminement et du développement des enfants lorsqu'ils élaborent leur propre programme - enrichis de sources variées d'informations - que lorsqu'ils utilisent systématiquement et à la lettre des "kits" tout faits.

Il y aurait sans doute énormément de travail à faire sur cette question de l'accord entre le développement de la pensée et du langage. Déjà au chapitre deuxième nous avons fait allusion à l'intérêt de "grouper en action" les objets qui vont ensemble pour

pour l'enfant de cinq ou six ans qui n'a pas encore bien articulé son idée de classe sous-jascente à l'ensemble des concepts. Souvent, d'ailleurs, les enfants font spontanément ce petit exercice dans leurs jeux quotidiens, par exemple celui du magasin.

S'il s'agit de tenir compte, même en matière de langage, des capacités de raisonnement souvent étonnante, il importe aussi de découvrir à l'occasion les "trous" au plan conceptuel que peut provoquer "une faible histoire langagière". Dans cette perspective, le côtoiement quotidien adulte-enfant permet de réajuster constamment ses interventions.

3) L'INTERVENTION SYSTEMATIQUE MAIS NATURELLE

Dans le langage, il y a plusieurs facettes. Nous pouvons les diviser en deux grandes catégories. D'abord, il y aurait celles qui demandent relativement peu de compréhension, par exemple le fait de savoir nommer les objets et leurs relations (c'est le vocabulaire), et encore et surtout il y a ce qui a trait à la découverte et à l'utilisation des sons et de la parole. Notons aussi le rythme et l'intonation. Chacun de ces aspects comportent une grande partie d'arbitraire et sont relativement peu impliqués dans la compréhension elle-même. C'est ce que l'on appelle la "forme" (le signifiant) porteuse de signification. Le deuxième

aspect du langage réunit ce qui a trait à la signification, à la compréhension, aux structures syntaxiques ou aux lois du langage.

Ces deux volets du langage, l'un centré sur la forme, la perception, l'autre sur la signification, les structures, sont en constante interaction.

Le premier aspect (la forme) prend une certaine importance dans le langage oral - du fait que ce dernier est constitué de signes -, mais il garde une moins grande importance dans le langage gestuel - étant donné le rôle plus grand de l'aspect symbolique. Il est entendu que ces deux formes de langage ont aussi bien d'autres différences au plan perceptif et formel.

Chez l'enfant déficient auditif, ce qui a trait à la perception (visuelle, auditive, kinesthésique et tactile), essentillement la parole, demande à être travaillé systématiquement. Dans cette perspective, les principes d'apprentissage gagnent à être utilisés. Il s'agit de reprendre avec beaucoup de savoir-faire ce qui se développe dequis la naissance chez le jeune entendant. Autant il est bien connu que les répétitions peu intégrées dans un cadre d'ensemble et peu intégrées au quotidien sont vouées à l'échec, autant nous savons maintenant organiser de tels entraînements systéma-

tiques de façon à ce qu'ils ne soient pas trop lourds pour l'enfant. La plasticité de ce dernier en cette matière est étonnante, autant en profiter.

L'aspect significatif du langage se développera aussi à partir d'interventions systématiques, mais elle s'appuiera sur les capacités de compréhension de l'enfant et, de ce fait, cet aspect du langage évoluera tellement plus facilement en situation naturelle. De ce point de vue, l'intervention sera essentiellement orientée vers une compréhension fonctionnelle et vers l'expression de cette compréhension. Ces deux dernières décennies, chaque approche (la méthode verbotonale, oraliste, la communication totale et gestuelle) a énormément évolué dans le sens d'un développement langagier fonctionnel et naturel.

C'est ainsi que quelle que soit l'approche, le jeune handicapé auditif sera en contact avec la langue par le biais d'interactions verbales (nous ne disons pas nécessairement orales) organisées et spontanées et n'aura plus à six ou sept ans à aborder l'expression des idées en devant identifier son "sujet", "verbe", etc. Cette décomposition de la phrase nécessite une analyse à la quelle le jeune enfant n'a pas encore accès cognitivement et qui par conséquent ne l'avance pas tellement dans son développement du langage.

L'interaction significative et naturelle est sans doute beaucoup plus efficace, ce qui n'empêche pas l'adulte de faire une analyse réflexive de cette interaction et des acquitions auxquelles elle donne lieu.

4) LES CARACTERISTIQUES DU MODELE

L'une des conséquences de cette insistance à développer le langage d'une raçon systématique, mais aussi fonctionnelle et naturelle est de mettre l'accent sur la présence d'un modèle et sur les interactions langagières. Lorsque nous pensons au développement de l'enfant entendant, nous cherchons le modèle. L'enfant découvre le langage de ce dernier. Chez le jeune déficient auditif, il s'agira de retracer les caractéristiques les plus efficace dans les modèles langagiers habituels et de les lui en faire profiter. Parmi ces caractéristiques, nous retiendrons les suivantes: la présence d'interactions, les imitations réciproques, les extensions (élaborations à partir des énoncés de l'enfant), et les feedbacks correcteurs.

a) LA NECESSITE D'UNE INTERACTION

Dès les premières semaines de vie, l'enfant entendant réagit aux sons qui lui sont adressés. Dès ce moment, s'initie une interaction. Le langage offrant un intérêt pour l'échange surtout, il doit forcément s'apprendre en situ-

ation d'interaction et de communication réelle. A cet égard, Gertrude Wyatt (1969)[1] se promenant dans des parcs, allant dans des salles d'attente, etc. a identifié (entre autres) des enfants qui s'exprimaient particulièrement bien. Elle a remarqué combien l'interaction se déroulait dans une "ambiance de délice mutuel" p. 38. "L'apprentissage de la langue maternelle est une expérience intensément émotionnelle" Wyatt, p.53. Dès trois ou quatre mois, s'établissent avec les interlocuteurs priviliégiés des réactions en chaînes: l'enfant émet un son, l'autre ajoute sa partie, le premier reprend, etc. Cette interaction qui prendra au fur et à mesure du développement une forme différente a comme substrat l'échange. C'est la base même d'un développement du langage.

b) L'IMITATION RECIPROQUE

Les mères imitent tout naturellement leur enfant et ce dernier imite ceux avec qui il échange. Cette donnée est tellement naturelle que souvent nous le réalisons à peine. Spontanément, les adultes agissent en fonction de ce fait que "l'acquisition du langage par l'enfant est essentiellement un processus d'apprentissage par imitation d'un modèle" Wyatt, 1969, p. 53[1]. L'enfant s'y reprend des années durant, ses imitations ne sont pas toujours aussi

---

[1] G. L. Wyatt, La relation mère-enfant et l'acquisition du langage. Bruxelles, Dessart, 1967.

apparentes, mais elle n'en sont pas moins constantes, tant que dure l'apprentissage du langage. Par contre, il y a quelques décennies, on était porté parfois à "montrer" le langage aux jeunes en difficulté comme nous les adultes nous avons souvent commencé l'apprentissage d'une deuxième langue: aux aspects positifs, il manquait la partie fonctionnelle. Heureusement, chaque école a fortement réagi en vue d'augmenter la présence "d'input" significatifs dans la vie du jeune handicapé auditif. Ainsi, chez les intervenants qui favorisent un apprentissage du langage oral, on cherche la présence de jeunes entendants, puisque les pairs offrent ce modèle et qu'ils permettent l'interaction et l'imitation différée du modèle.

Cette question de l'imitation et de son rôle dans l'apprentissage du langage a souvent été discutée ces dernières années. Jean Rondal (1978)[1] résume assez bien ici plusieurs points de vue: "L'enfant n'imite pas n'importe quelle nouveauté présente dans le langage adulte. Il imite, et apparemment ne peut imiter, que les aspects du langage adulte qui constituent, pour ainsi dire, l'étape immédiatement suivante par rapport à son niveau de langage spontané" p. 99. En ce sens,

---

[1] J. A. Rondal, Langage et éducation. Bruxelles, Mardaga et Dessart, 1978.

"l'adulte n'apprend pas à parler à l'enfant" Sachs, Browns et Salerno, 1972[1]; "il connaît une façon de parler qui aide l'enfant" Rondal, 1978, p.93[2].

c) Les extensions linguistiques et les feedbacks correcteurs

Par extension linguistique, nous entendons la continuation de l'idée de l'enfant ou l'enrichissement de son énoncé. Offrir un modèle linguistique, c'est en grande partie interagir à partir de ce qui est prêt de l'enfant. Les mères qui s'assoient le soir avec leur enfant autour d'un livre d'histoire utilisent spontanément ces procédés (imitations réciproques, extensions, feedbacks correcteurs) en plus d'initier elle-même à l'occasion la lecture des images ou de l'histoire. Cette situation est particulièrement riche au plan du langage. Il est bien connu que les enfants qui s'assoient régulièrement avec un adulte autour d'un livre d'histoire développent souvent une aisance remarquable au plan du langage. Ce genre de situation est aussi éminemment bénéfique pour un jeune déficient auditif.

Dans la vie de chaque jour, l'enfant reçoit aussi constamment des feedbacks sur ses énoncés. La grande

---

[1] Cités par J.A. Rondal. p. 93. Op. cit. 121.

[2] Op. cit. p. 121.

caractéristique de ces feedbacks, c'est qu'ils sont fournis immédiatement. C'est aussi une condition à leur efficacité. De plus, ils concernent chacun des aspects du langage (les sons, la parole, les phrases, la signification des énoncés et le vocabulaire). Par exemple, l'enfant qui dit: "J'en veux un "louge" pour rouge, se verra répondre: "oh, tu en veux un "Rouge?" ou encore celui qui dira:" "fini", aura facilement en guise de réaction: "C'est vrai, TU AS FINI". Autrement dit, il s'entendra tout de suite proposer le bon modèle de son énoncé. Ces interactions font partie du quotidien de l'entendant. Il est sans doute plus difficile de les utiliser d'une façon aussi spontanée avec le jeune déficient de l'ouïe. Elles n'en sont pas moins essentielles à bien des égards, même si elles ne règleront pas tous les problèmes en matière de langage. De plus en plus,en rééducation ces procédés sont utilisés systématiquement. Ils donnent parfois des résultats étonnants. Ils sont intégrés à la méthodologie des programmes de langage ces derniers devant nécessairement porter sur chacun des aspects du langage et faisant appel à différentes habiletés systématiquement développées (lecture labiale, etc.) et à différents instruments (les signes gestuels, les gestes naturels, les "cued sppech" ou l'épellation digitale).

CHAPITRE IV

LES RESSOURCES, LES SERVICES

(à l'intervenant)

Nous entendons "intervenant" dans un sens très large ici, soit la famille, le professeur régulier et son (ses) groupe(s)-classe et l'école dans son fonctionnement institutionnel. Vu les particularités de la personne handicapée auditivement, il faut acquérir la compétence pour travailler de manière constructive auprès de ces personnes. De plus, l'intervenant se doit de compter sur une bonne source de support afin de refaire son énergie, d'être mieux disponible et de raffiner son intervention. Ce chapitre se veut une synthèse de ce que nous avons recueilli et articulé sur les besoins de support (et de ressources correspondantes) à l'intervenant. Nous terminerons par un focus plus direct sur des conditions d'intégration de l'enfant auditivement handicapé. C'est l'ordre du souhaitable que nous avons examiné.

SUPPORT A LA FAMILLE

Autant le rôle des parents est important et imposant, autant ils doivent avoir le support dont ils ont besoin.

Pour apprendre à vivre avec le fait d'avoir un(e) enfant handicapé auditif, pour pouvoir prendre les décisions auxquelles ils font face, pour découvrir comment remplir leur rôle tellement accaparant, ils devront avoir accès aux ressources

suivantes:

- association de parents d'enfants handicapés auditifs;
- audiologiste (pour recevoir toutes les informations nécessaires sur la perte auditive de leur enfant, et sur ce qui concerne l'appareillage;
- orthophoniste (pour recevoir les informations sur le langage et les choix possibles au plan du langage - comment développer le langage de leur enfant, accès à des programmes de langage, accès aux séances d'entraînement à la communication);
- ils devront avoir la possibilité de discuter de ce qu'ils vivent soit avec un travailleur social soit un psychologue.

En termes de services à offrir aux parents, ces derniers ont besoin:

A) D'INFORMATION

- sur l'handicap de leur enfant;
- sur les formes diverses de stimulation spécifiques et consécutives au handicap (nature, comment?);
- sur le langage (comment conserver les sons, etc...)
- sur les possibilités d'aide institutionnelle, technique et financière;

- sur le monde de la surdité (rencontres et interaction avec des adultes ayant été atteints de surdité.

B) D'ORIENTATION

Ils ont besoin d'assistance dans le choix d'un premier programme pour leur enfant. Plus tard, les choix de programme impliqueront autant l'enfant, que les parents et que les services professionnels.

C) D'ENTRAINEMENT

Préparer les parents à travailler efficacement avec leur enfant peut se faire au cours de rencontres et de sessions à l'institution à laquelle l'enfant est rattaché(e) ou par personnes volantes, à savoir des professeurs spécialisés allant au foyer.

D) DE COMMUNICATION

- l'entraînement pour le langage gestuel, si telle est l'option;
- petits moyens d'améliorer la communication non verbale avec leur enfant;
- "table d'écoute" i.e. un lieu où les parents peuvent adresser leurs questions, demander des services spécifiques, exprimer leurs craintes et doutes si un service de counseling n'est pas disponible.

Note: Pour répondre à ce besoin de communication, un "groupe de support pour les pa-

rents" peut être un excellent moyen. Des fins de semaine intensives peuvent également recéler beaucoup de possibilités.

E) DE COUNSELING

Un service continu de counseling s'impose afin d'aider à:

- accepter la surdité
- comprendre et accepter les réalités qui leur sont incombées
- établir et sauvegarder le lien affectif avec l'enfant
- résoudre les tensions
- développer des buts mutuellement acceptables

C'est l'ensemble de ces ressources (qui en réalité ne doivent pas être aussi nombreuses en termes de personnes parce qu'il y aurait des recoupements et un trop grand morcellement) a pour but de permettre aux parents de se sentir un peu moins seuls, et un peu plus compétents, dans cette grande aventure de développer de leur enfant; il est tellement demandé

SUPPORT A LA CLASSE RECEVANTE

Nous pensons ici aux classes recevantes. L'une des ressources importantes est finalement l'intérêt, les valeurs, les qualités interpersonnelles et la compétence du professeur. A notre avis, le profes-

seur qui reçoit une personne handicapée auditivement dans une classe régulière et ce d'une façon sporadique dans sa carrière n'a pas à prendre une formation extensive particulière comme telle. Son désir d'apprendre sur les besoins spéciaux de son nouvel étudiant suffit. Seulement, il/elle doit être compétent au plan pédagogique et dans sa classe.

Avant d'accueillir un personne handicapée auditivement, le professeur et les étudiants recevants peuvent s'informer sur l'handicap auditif (condition pour une bonne lecture labiale, condition de réception en amplification, attitude qui facilite l'intégration, information sur ce qu'entend l'enfant handicapé de l'ouïe, description de sa perte auditive, sur ses capacités cognitives indépendamment de son niveau de langage, etc...)

Le professeur et les élèves recevants doivent pouvoir discuter de leurs stratégies pédagogiques, de leurs rapports interpersonnels. En effet, un groupe a souvent le pouvoir de stimuler la croissance d'un individu mais il peut aussi exercer des effets potentiellement destructeurs sur ce même individu. C'est pourquoi nous croyons qu'une information bien donnée à ces groupes-classe ne

pourra qu'être facilitante pour la vie psychosociale de la personne handicapée auditivement.

Le professeur doit avoir des instruments d'évaluation pédagogique. Nous pensons à l'importance de l'évaluation continue au plan pédagogique afin de réajuster au fur et à mesure sa pédagogie.

Le professeur et même les élèves recevants devraient avoir accès à des professionnels spécialisés dans l'éducation et l'enseignement de la communication aux personnes handicapées de l'ouïe afin de poser les questions qui leur viennent et en discuter.

A) L'APPROCHE PEDAGOGIQUE

Nous savons que la qualité de la relation professeur/élève est l'un des facteurs les plus importants en éducation. Cette interaction a définitivement le potentiel d'influencer ce que l'expérience scolaire sera pour la personne handicapée de l'ouïe.

Ce que le professeur est en tant que personne détermine pour beaucoup la qualité de vie de la classe; l'apprentissage en dépend beaucoup.

Adrien Lacroix suggérait une pédagogie concrète, active et à interactions multiples. Pauline Lesage-Champoux se faisait l'avocate d'une pédago-

gie où beaucoup de place est donnée à la communication; où les interactions verbales sont nombreuses; où les situations réelles sont utilisées à des fins d'apprentissage; où l'enfant est actif; où c'est individualisé.

D'autre part, Beaupré(1970) soulignait l'importance de structurer l'information pour l'enfant handicapé auditivement. Il notait que des parents étaient inquiets d'une approche pédagogique ouverte en ce sens qu'ils trouvaient une telle approche trop spontanée et ne fournissant pas assez "d'imput". De fait, nous reconnaissons la très grande importance d'apprentissage structuré. Le professeur est grandement responsable de "l'input", tout en pouvant moins compter sur les apprentissages accidentels, par le biais de l'audition. Le professeur a également à être habile à enseigner un sujet dans cette situation où "l'input" est différent de la part de l'élève.

Bref, avec ces quelques observations, le professeur décide de comment il procédera au plan pédagogique. Et nous croyons que dans un climat riche d'interactions, d'apprentissage mutuel et de confiance, l'enfant handicapé auditivement progressera dans sa scolarisation.

B) COMPETENCES IDENTIFIEES

Il est généralement demandé au professeur spécia-

lisé(e) pour travailler avec des enfants handicapés auditivement de connaître et de chercher à connaître:

- l'éducation des enfants avec besoins spéciaux (survol);
- l'éducation de l'handicapé auditif;
- le développement du langage, de la parole, de la communication et l'habilitation au langage oral (lecture labiale), gestuel;
- les aspects psycho-sociaux de la surdité;
- le counseling en problèmes de surdité.

Pour le professeur régulier, les compétences identifiées qui nous furent mentionnées sont les suivantes:

* être premièrement capable d'un enseignement compétent;
* avoir les informations suffisantes en ce qui concerne l'amplification (comment opérer la prothèse, ses limites, etc...);
* comprendre comment le bruit peut distraire;
* savoir offrir une place privilégiée dans la classe à l'élève handicapé auditivement;
* connaître les effets de l'appareil sur les pairs, sur les autres professeurs;
* être habile dans la communication de base (expression & réception);

* être capable d'enseigner de manière systématique;
* comprendre l'importance d'une communication à proximité, de face-à-face;
* comprendre les facteurs psychologiques, sociologiques et linguistiques de la communication;
* être capable d'empathie (sentir l'autre dans ce qu'il, qu'elle exprime).[1]

C) PETITES SUGGESTIONS

1) A PREPARER LE NOUVEAU PROFESSEUR RECEVANT

- visiter une école spécialisée pour enfants handicapés auditivement;
- parler, faire connaissance avec des jeunes et des adultes handicapés de l'ouïe (contacter un club);
- s'informer sur la nature du problème de l'individu considéré;
- ne pas s'attendre à ce qu'il/elle lise parfaitement bien sur les lèvres (penser que souvent une partie relativement faible de ce qui est exprimé peut être décodée sur les lèvres);
- se préparer à trouver la meilleure façon de travailler avec votre personne handicapée

---

1 Inspiré, entre autres, de C. G. Maisel A NEST for Hearing impaired Children in the Schools, oct., nov. 79 The Volta Review, pp.: 441-443.

de l'ouïe et non de travailler avec la surdité.

2) A INTERAGIR

- parler naturellement. Les exagérations des lèvres, de la mâchoire rendront la lecture labiale plus difficile. Parler clairement et avec un rythme modéré;
- essayer de vous placer de manière à ce que votre visage soit éclairé. Si la lumière est derrière vous, votre visage sera plus difficile à voir;
- attirer son attention quand vous lui parler. Rephraser en mots plus compréhensibles;
- rephraser en mots plus compréhensibles (votre parole, celle des élèves);
- encourager l'enfant à se déplacer dans la classe et à se trouver l'endroit qui lui permet le mieux d'entendre et de voir celui ou celle qui parle;
- l'inciter à participer à toutes sortes d'activités de groupe;
- utiliser un "buddy system". Il est possible de diminuer la confusion si un(e) étudiant(e) de la classe est responsable d'aider l'enfant handicapé auditivement à suivre les directions, les consignes. Même si le "buddy" ne fait que s'assurer que "son buddy" est à la bonne page!;
- vous assurer qu'il/elle a entendu les informations critiques;

- donner à l'élève une chance d'expliquer si il/elle le désire son "oreille bionique" aux autres;
- aider l'élève à s'assurer que son appareil fonctionne bien;
- utiliser des aides visuels;
- encourager le développement de ses habiletés de communication;
- obtenir du feedback (élève, parents, spéc.);
- travailler en collaboration avec les supports offerts dans le milieu.[1]

3) A AIDER SON GROUPE-CLASSE A MIEUX COMPRENDRE LEUR COMPAGNON, COMPAGNE

- jeux de simulation tels les marins de Colomb qui rencontrent les indiens d'Amérique pour la première fois. Faire parler sur le problème de communication, l'utilisation des signes, etc...;
- donner une dictée en prononçant les mots sans émettre de sons (tout en sachant bien que la dictée "sans voix" n'est pas tout à fait comparable à une perte auditive, et ce à cause du développement, etc., tout de même, certaines similitudes demeurent);
- présenter un film sans sons. Faire observer le langage corporel (les sentiments exprimés, etc...); faire interpréter, résumer l'histoire. Les différences d'opinions qui en résulteront sont un bel exemple de comment il est facile, si l'entendement est faible ou inexistante, de se former des conceptions

---

1 Inspiré de B.R. Culhan & R. Curwin There's a Deaf Child in my Class, Learning oct. 1978 pp. 111-117; J.G. Clard & E.J. Pieper, The hearing impaired child in the Mainstream, Instructor, March 1978, pp. 152 - 153.

erronées.

- élaborer un projet de classe sur la communication incluant les signes, l'épellation digitale, etc...

SUPPORT A L'ECOLE RECEVANTE

L'institution qui formule dans son projet éducatif l'intégration d'élèves handicapés auditivement a aussi besoin de support. Un tel choix d'intégration serait voué à l'échec si des retombées plutôt négatives devaient affecter l'école dans son ensemble.

L'école doit pouvoir être en mesure d'innover en fonction des besoins de la personne handicapée accueillie. L'organisation des services varient énormément (tuteur, orthopédagoque, professeur de soutien, professeur en dénombrement flottant, orthophoniste, bénévoles, etc.) Si bien que seule l'école peut décider comment répondre aux besoins de l'handicapé auditif, comment assurer sa prise en charge.

L'école, comme le professeur recevant, devrait avoir accès à un centre spécialisé en déficience auditive.

A) RESSOURCES HUMAINES

Mentionnons tout d'abord que l'école peut potentiellement compter sur le support d'adultes et

des pairs. Une liste de sources de support bien étoffée serait:

* le professeur régulier,
* le professeur spécialisé dans une matière,
* le professeur qui apporte une aide individuelle supplémentaire: professeur-ressource, professeur-soutien, professeur-tuteur,

* l'audiologiste,
* l'orthophoniste,
* l'audio prothésiste,

* le conseiller d'orientation,
* le psychologue,
* le travailleur social,

* l'interprète, répétiteur,
* le preneur de notes,

* le stagiaire,
* le parent,
* des adultes handicapés auditivement (pour identification positive),
* les étudiants.

Encore une fois, précisons que ce sont les fonctions qui devraient être remplies. Il ne serait sans doute pas souhaitable qu'il y ait autant de personnes ressources que de fonctions identifiées.

B) RESSOURCES ORGANISATIONNELLES, TECHNIQUES ET MATERIELLES

1) RESSOURCES ORGANISATIONNELLES

- ratio professeur-élèves ajusté;
- accès à un service de consultation en regard de l'évaluation;
- service de coordonnation des services aux enfants et aux familles (pour une meilleure communication entre ces instances);
- service de perfectionnement (à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école -- ateliers, visites organisées, stages à l'étranger);

  NOTE: Nos consultants faisaient du perfectionnement leur priorité.
- service de relations publiques pour le jeune adulte sourd (conseiller d'orientation);
- sessions de tutorat à l'été, si jugées nécessaires.

2) RESSOURCES TECHNIQUES

- équipement d'amplification (individuel, professeur/élève(s) et de groupe);

NOTE: Accès rapide au laboratoire audiométrique pour piles, réparation et évaluations.

- équipement visuel ou électrotechnique;
- machines à enseigner (pour l'individualisation); une bonne source d'espoir pour demain.

3) RESSOURCES MATERIELLES

- un environnement sécuritaire et plaisant, incluant une cloche visuelle pour le feu;
- un environnement approprié:
  - éclairage adéquat
  - bon acoustique dans les salles (insonorisation).

CONDITIONS D'INTEGRATION

A) ACCESSIBILITE

L'intégration ne sert pas adéquatement tous les enfants. S'assurer que le critère "accessibilité" est rencontré afin de procéder à l'intégration à l'école régulière de l'enfant handicapé auditivement est perçu ici comme une première condition. Nous pouvons comprendre "accessibilité" dans le sens de proximité 1) physique, 2) académique et 3) psychosociale. Ce sont ces trois types de proximité que nous allons maintenant considérer relativement à la prise de

décision d'intégration ou non de l'enfant handicapé auditivement.

1) PROXIMITE PHYSIQUE

C'est la proximité du lieu de fréquentation scolaire projeté. Puisque la famille est potentiellement si importance comme ressource à l'enfant, il convient de considérer ce critère "proximité physique".

2) PROXIMITE ACADEMIQUE

L'évaluation "de la promesse" de réussite scolaire au sein d'une classe régulière donnée peut se faire via l'examen de la sévérité de la perte auditive, l'âge, les tests de niveau intellectuel et de rendement académique, les habiletés de langage.

3) PROXIMITE PSYCHO-SOCIALE

Les habiletés de communication de l'enfant, sa personnalité, sa motivation, son potentiel d'adaptation sociale et le support et l'implication des parents sont à considérer.

Somme toute, il y aura attraction et résistance des différents partis: enseignants, spécialistes, parents, directions d'école et enfant lui-même, elle-même. Comment l'idée de l'intégration

sera-t-elle accueillie par les parents, la direction d'école etc...(dépendant de qui origine l'initiative en ce sens)? Que signifie "être intégré(e)" pour l'enfant? "un enfant handicapé auditivement intégré" pour l'enseignant, le parent, l'administrateur? Par exemple,une direction d'école pourrait se demander si les services pédagogiques à lui fournir auront un impact sur d'autres services pédagogiques de l'école.

Il existe actuellement une tendance à élaborer des critères standardisés[1]. Nous favorisons davantage ici un processus de décision par consensus à partir d'appréciations globales. Nous suggérons que l'évaluation en ce sens soit fortement axée sur les forces de l'enfant handicapé auditivement, sur ce qu'il est plutôt que sur ce qu'il n'est pas. Finalement, nous souhaitons que l'enfant lui-même soit inclus dans ce processus: "lui demander ce qu'il en pense" nous rappelait Charles Caouette. (L'enfant doit être informé sur ce qu'il, qu'elle est susceptible de vivre.)

---

1 J.P. Rudy & J.G. Nace. A transitional instrument for selection of hearing impaired students for integration in W.H. Northcott (Ed.) The Hearing Impaired Child in a Regular Classroom. Washington, D.C.: A.G. BELL ASSOC. 1973,

G. Nix. Mainstream Placement Question/Check List. Volta Review, 1977, 345-346 (Monograph), et autres...

Il y a lieu d'explorer et de reconnaître ce que l'intégration représente pour l'enfant, ses buts, l'image "idéale" et "réelle" qu'il, qu'elle a de lui-même, d'elle-même, ses attaches affectives, ses peurs, ses enthousiasmes, ses doutes (son degré de sécurité). L'attraction à s'intégrer à une classe régulière est donc ici considérée comme essentielle. Autrement dit, l'enfant sourd s'intègrera non seulement quand il/elle le pourra au plan académique mais quand il/elle le voudra. C'est alors que des moyens devront être mis à sa disposition.[1]

Si la décision d'intégration est positive, il restera néanmoins important de suivre de près les événements et d'être ouvert à changer la situation si besoin est. Au plan social, il est suggéré de s'en tenir aux signaux de l'enfant, il/elle est probablement le meilleur juge, à savoir si la situation lui procure une vie sociale où il réussit. Au plan académique, des résultats acceptables assurent la poursuite de l'expérience d'intégration.

Lorsque la décision d'intégration est négative, nous souhaitons que le principe "d'intégration progressive" soit vécu de manière maximale, à savoir que le niveau d'intégration soit moins élevé, dépendant des capacités de l'enfant. Il y a alors

[1] Inspiré des propos de C. Caouette.

lieu de questionner les façons de permettre à l'enfant de profiter d'activités scolaires (matières telles les arts, l'éducation physique, les mathématiques peut-être!) ou para-scolaires avec des entendants.

B) PREPARATION

1) DE L'ENFANT

L'intégration prendra de toute évidence une forme différente selon que l'élève handicapé auditivement est au niveau préscolaire, au tout début du primaire ou au niveau de la polyvalente. De plus, elle variera selon l'enfant lui-même. Quoiqu'il en soit, elle doit être faite avec beaucoup de soin.

La préparation à l'intégration se fera au fur et à mesure des apprentissages et du développement chez les petits du préscolaire. Pour les plus vieux, il devra y avoir une préparation à suivre les contenus enseignés, les méthodes utilisées dans le milieu recevant devront aussi être connues, il doit au préalable y avoir eu des contacts entre l'handicapé auditif et l'école, le groupe d'élèves et le professeur recevants.

Surtour pour les plus vieux, ceux qui sont en

situation de faire un choix professionnel, l'intégration doit être d'une orientation soignée. La ressource est évidemment ici le conseiller en orientation. Enfin, il nous paraît que les contacts avec les entendants permettront de démystifier la situation des entendants

2) DE LA DIRECTION DE L'ECOLE REGULIERE

Le principal se fait une opinion personnelle de l'enfant sourd; il/elle se sensibilise à sa réalité. Vient ensuite l'examen des problèmes de modification éventuelle du curriculum, de l'adaptation de l'environnement; la prévision de services de support.

3) DES PROFESSEURS DE L'ECOLE REGULIERE, DES AUTRES MEMBRES DU PERSONNEL

En regard de tout projet d'insertion d'élèves handicapés auditivement, les professeurs sont informés; un certain travail sur les attitudes générales face à l'enfant sourd débute; la recherche de professeurs volontaires commence.

4) DES PROFESSEURS-VOLONTAIRES

Ils reçoivent de l'information additionnelle (sur l'handicapé auditif, sur l'handicapé auditif considéré). Certains entraînements appropriés sont donnés; à titre d'exemples, nous mentionnons:

* connaissance suffisante sur les appareils afin de pouvoir s'assurer qu'ils fonctionnent;

* atelier sur les façons de communiquer qui seront utilisées :

* entraînement à la communication;

* information-discussion sur l'impact des enfants handicapés auditivement dans l'école, dans les programmes.

5) DES ETUDIANTS-RECEVANT

Le degré d'acceptation des étudiants(es) en regard d'un(e) étudiant(e) handicapé(e) auditivement influencera l'expérience scolaire de cet(te) étudiant(e). En ce sens, il importe de préparer les étudiants-recevant à la venue parmi eux d'un(e) étudiant(e) handicapé(e) de l'ouïe. Un examen de leurs idées relativement aux personnes sourdes peut être une bonne voie de préparation. Par exemple, les questions suivantes pourraient être formulées et répondues (individuellement ou en groupe, tout dépendant). Les étudiants(es) handicapés(es) auditivement peuvent-ils (elles) : 1) apprécier la musique?, 2) se faire des amis aisément?, 3) avoir une variété d'intérêts?, 4) avoir confiance en eux?, 5) exercer un leadership?, 6) développer des manières péculières?, 7) contrôler leurs émotions?, 8) accepter leur surdité?, 9) tendre à

ce que tout soit fait pour eux?, 10) avoir une valeur personnelle? Ainsi, le professeur pourra apprécier les pré-jugements chez ses élèves, pré-jugements qui affecteront leur interaction avec ce (cette) nouvel(le) étudiant(e). Le professeur pourra alors juger de l'information à véhiculer à ses étudiants(es) afin de diminuer l'effet des pré-jugements et d'augmenter la validité des perceptions et, par conséquent, le climat de la classe.

En d'autres termes, le seuil de tolérence des étudiants(es) face à l'handicapé(e) auditif(ve) doit être suffisamment élevé pour permettre à ce (cette) dernier(e), une expérience sociale réussie.

Cependant, de l'idéalisme à la réalité de la pratique dans la classe tout un écart existe. Et les étudiants(es) doivent être aidés(es) afin de continuer à rechercher et à valoriser leur camarade qui pourra leur demander à l'occasion de "répéter", de "se faire expliquer".

6) DU PLAN EDUCATIF

Un critère majeur est l'habileté du programme éducatif à répondre, dans leur totalité, aux besoins de l'enfant handicapé auditivement. Pour ce faire, la voie la plus prometteuse est l'individualisation de ce programme. Comme le mentionnait Pauline

Lesage-Champoux, l'intégration, c'est une "opération individuelle". Cela requiert:

1 - faire état des besoins de l'enfant;

2 - établir un plan éducatif pour cet enfant.

Ce plan éducatif s'élabore avec l'implication des professeurs-spécialistes et, si possible, du professeur de la classe recevante, et des autres professionnels en contact avec l'enfant. La consultation des parents et de l'enfant même est également des plus souhaitables ou, du moins, leur acceptation du plan en question. Ce plan a avantage à être articulé de manière séquentielle. De plus, une certaine planification à long terme de la disponibilité des services est de mise. A chaque année, ce plan est revu et articulé.

C) SUPPORT

"Eviter le danger de céder aux pressions pour l'intégration si les services de support ne sont pas disponibles", ou si vraiment il n'y a pas d'attrait suffisant. C'est en ces termes que Vernon & Athey (1977)[1] s'exprimaient dans leur tentative de mettre l'importance sur la condition de support.

---

[1] McCay Vernon, J.Athey, The Holcomb Plan, A creative approach to mainstreaming deaf and hard of hearing children, Instructor, 1977 pp: 136-137

Les services spéciaux requis s'identifient sur une base individuelle. Nous référons ici notre lecteur(rice) au chapitre précédent où nous identifions ces services. Si les services reconnus nécessaires ne sont pas mis sur pied, l'enfant handicapé auditivement ne se voit pas optimiser les conditions d'apprendre et de se développer.

Cependant, comme le rappelait Julie Roy, "les aspects humains sont plus forts que les aspects techniques!". Et la qualité de la relation professeur/élève(s) est ici au premier plan.

D) PROGRES

C'est l'obtention de résultats positifs aux différentes formes d'évaluation pratiquées. En ce sens, nous suggérons 1) une évaluation régulière des besoins éducationnels de l'enfant et du plan éducatif, 2) un plan de suivi de l'expériénce de l'enfant, 3) un examen de la performance académique et 4) une analyse de l'efficacité de stratégies pédagogiques utilisées.

Si les résultats ne sont pas satisfaisants, il nous apparaît essentiel que le système scolaire soit suffisamment flexible pour permettre une nouvelle approche pédagogique pour permettre le passage d'une classe à l'autre à une autre école (régulière ou spécialisée) si nécessaire. La

réalité du transfert potentiel nous apparaît toujours présente. Il est souhaitable que cela soit compris et accepté par toutes les instances impliquées.

En terminant, nous voulons insister sur l'importance de LA PERSISTENCE DES CONDITIONS. Si la décision de l'intégration, ou de sa poursuite, ne s'appuie pas sur chacune de ces conditions (accessibilité, préparation, support et progrès) ou si la (ou les) condition(s) change(nt), tout est à repenser.

CONCLUSIONS

Ce document est basé sur une philosophie de l'éducation qui préconise le développement intégral de la personne: que chaque enfant handicapé auditivement soit placé(e) dans un programme qui convient le mieux à ses besoins (cognitifs, socio-affectifs et de communication). En d'autres termes, c'est une affirmation du droit de l'individu à une éducation de qualité. Le choix de développer un tel cadre de référence pour l'éducation de l'enfant handicapé auditivement fut lié à notre conviction qu'une meilleure connaissance du développement intellectuel, émotionnel et de la place du langage dans ce développement est nécessaire pour une intervention de qualité.

L'intégration de l'enfant handicapé auditivement a pris pour nous la signification suivante: GARDER LE PLUS D'OPTIONS OUVERTES pour cet enfant. Ses choix présents et futurs y sont liés de manière inextricable.

S'il s'agit d'un côté d'éviter la ségrégation, la sélection, il nous faut de l'autre côté, faire de l'intégration un mouvement authentique, et non de parachutage. La condition de réciprocité est ici importante. Il ne s'agit pas de "faire rentrer dans le courant" mais plutôt de "faire

partager son monde respectif". Les habiletés de TOLERANCE ET DE RESPECT DES DIFFERENCES est fondamentale. "L'éducateur d'enfants sourds fait face au défi de trouver un modèle éducationnel qui reconnaîtra les différences individuelles et maximisera les chances de chaque enfant pour une croissance optimale." (p.172)[1]

A cet fin, l'exploration et le développement de programmes éducationnels qui procurent l'intégration maximale aux enfants handicapés auditivement suffisamment avancées en langage (tout aussi bien que des programmes spéciaux pour celui, celle qui ne peut fonctionner encore avec l'assistance de support d'une école régulière) sont nécessaires. "La condition essentielle au bon développement de l'enfant déficient auditif est une co-existence avec des enfants d'audition normale dès le plus jeune âge." soutient Daniel Ling[2]. Afin de ne pas produire de tour de force dont l'irréversibilité serait dommageable académiquement, psychologiquement et socialement pour l'enfant, UN

---

[1] J.R.Burroughs, F.W.Powell, "Can we Systematically Meet the Needs of All Deaf Children?" Peabody Journal of Education, April 74, pp. 171 -179.

[2] D. Ling. Texte polycopié Aperçu des services pour les enfants déficients auditifs au Québec.

MOUVEMENT D'INTEGRATION PROGRESSIVE, et non compulsive, s'impose. Via la force de chacun (dans les sports, en bricolage ou même en maths...), une "pré-intégration" peut être vécue dans bien des cas (intégration par étapes). C'est une décision courageuse pour l'éducateur que d'intégrer partiellement et, éventuellement, transférer l'enfant à une classe régulière, cela, à l'âge le plus jeune possible.

Des PROFESSIONNELS RECEPTIFS, des PARENTS ENGAGES ET IMPLIQUES, des ENFANTS PLEINEMENT PREPARES, une STRUCTURE UTILISANT AU MAXIMUN LES COMPETENCES et des SERVICES DE SUPPORT APPROPRIES faciliteront une intégration réussie.

Pouvoir compter sur une structure solide et bien implantée à titre de CENTRE DE REFERENCE est aussi important. Que ce soit pour dépannage ou pour recevoir les enfants vivant des problèmes sérieux, la disponibilité de l'équipe multidisciplinaire de tels centres est précieuse.

Nous ne pouvons concevoir que l'intégration de l'enfant handicapé auditivement puisse se faire à tout prix. Au contraire, notre conviction s'est accrue en regard de la primauté d'UN PROJET EDUCATIF INDIVIDUALISE pour les Commission Scolaires. En

d'autres termes, chaque commission scolaire, d'après ses choix et ses ressources éducationnels, et le principe de justice distributive, développerait une politique d'intégration en regard de l'enfant handicapé de l'ouïe. Ainsi, pour un milieu donné, l'institution scolaire regarderait ce qui peut être fait en matière d'intégration.

Le mouvement d'intégration que nous vivons actuellement nous paraît basé sur une intention, sur une idéologie. Evitons d'être naïfs! Les conditions d'accessibilité, de préparation, de support et de progrès sont à rencontrer pour que l'enfant handicapé auditivement "en profite pleinement".[1] Une implantation appauvrie serait le témoignage d'un malaise social profond. L'intégration n'est pas une panacée... Il s'agit que la personne handicapée auditivement en arrive à "réussir avec elle-même".[2]

---

1 Louis Dallaire, coordonnateur de l'enseignement spécial, Commission scolaire régionale Jean-Talon.

2 Micheline Lux, réfléchissant sur l'expérience de sa fille Guylaine.

APPENDICE

EXPERTS CONSULTES

Mme Huguette Bégin

Mme Bégin est psychologue et professeur au département de psychologie de l'Université de Montréal. Elle a également travaillée à l'Institut des Sourdes Muettes. Elle a surtout piloté des expériences d'intégration d'enfants handicapés-auditifs à Chomedey-Laval. Ses perceptions de l'Intégration et des conditions favorables à celle-ci ont retenu notre attention.

M. Jacques Boudreault

Monsieur Boudreault est une personne sourde. Ayant connu une formation en Institution, il est intégré maintenant sur le marché du travail. Il est marié et leur fils, Patrick, est sourd également. C'est de ces deux expériences, l'une intérieure comme personne sourde, et l'autre extérieure comme parent d'enfant sourd, qu'il nous entretient.

M. Charles Caouette

Monsieur Caouette est psychologue et professeur au département de psychologie de l'Université de Montréal. Il est également un chef de file en pédagogie ouverte et l'un des initiateurs du projet Jonathan à Montréal. Il a une

grande expérience des enfants en difficulté d'apprentissage et des sourds en particulier ayant travaillé pendant plusieurs années à l'Institut des Sourdes Muettes à Montréal et ayant fait sa thèse de doctorat sur le langage et le développement des structures cognitives chez le sourd.

M. Manuel Crespo

Monsieur Crespo, sociologue, est maintenant professeur au département de l'administration scolaire à l'Université de Montréal. Nous l'avons rencontré parce que, en 1977, alors qu'il était au service de la CECM, il a mené une étude, en collaboration avec Nicole Paquette, sur l'expérience d'Intégration qui prévaut pour les sourds à l'Ecole Polyvalente Lucien-Pagé: Le déficient auditif à la polyvalente: le défi de l'Intégration.

M. Adrien Lacroix

Monsieur Lacroix a été choisit pour les fins de la recherche en tant qu'ancien administrateur, c'est-à-dire une personne en autorité qui était en mesure de prendre des décisions dans la mise sur pied des services offerts et à offrir aux handicapés auditifs. M. Lacroix a été

directeur des services professionnels à l'Institut des Sourds de Charlesbourg pendant quatre ans de 1973 à 1977. En plus d'avoir à répondre aux besoins du quotidien il a vécu intensément la dernière période de vie de l'Institut comme responsable des services pédagogiques et le passage de ceux-ci à la Commission Régionale Jean-Talon dans le cadre du processus de la politique d'Intégration. Il est l'auteur du mémoire "Les Sourds, Citoyens de Deuxième Classe".

M. Robert Lalonde

Monsieur Lalonde est un ancien professeur à l'Institut des Sourds. Prêtre et membre de la communauté des Clercs St-Viateur, qui s'est particulièrement vouée à l'éducation des sourds, monsieur Lalonde a fait ses débuts dans l'enseignement auprès des jeunes. Il s'est occupé de l'enseignement de la catéchèse et de la pastorale pendant plusieurs années avant de prendre d'autres responsabilités dans un autre domaine. C'est de son expérience comme enseignant et de celle d'une personne qui, comme prêtre, a eu aussi à côtoyer régulièrement les sourds jusqu'à l'âge adulte dont nous avons bénificiées.

M. Daniel Ling

De renommée internationale, M. Ling est professeur et responsable du programme de formation en réadaptation auditive-orale à McGill. Maître à pensée sur l'aide à apporter aux handicapés auditifs, monsieur Ling nous a entretenus sur le modèle qu'il préconise pour venir en aide aux sourds. C'est un modèle complet, progressif et évaluatif dont les fondements reposent sur une conception oraliste.

Mlle Guylaine Lux

A titre d'informations complémentaires, nous avons recueilli les propos de Guylaine, qui est présentement étudiante à l'université, afin d'apporter à notre travail un éclairage venant de la part d'étudiants(es) qui vit(vivent) sa(leur) surdité.

Mme Micheline Lux

Madame Lux est mère d'une enfant handicapée auditive, Guylaine, âgée de vingt ans. Elle est aussi psychologue. C'est de son expérience comme mère d'enfant sourde, de ses choix éducatifs qui ont guidé ses interventions et ses rela-

tions avec sa fille, dont il a été question lors de notre rencontre.

M. Gaston Racine

Monsieur Racine est notre troisième personne ressource handicapée auditivement et intégrée au marché du travail. Ses propos ont porté sur son cheminement, ses perceptions et ses choix à privilégier pour venir en aide à la personne sourde.

Mme Julie Roy

Madame Roy est une personne sourde également. Elle est enseignante à l'Ecole polyvalente Lucien-Pagé. Elle nous a raconté son cheminement qui l'a conduite jusqu'au Gallaudet College, de sa profession comme enseignante aux sourds et de ses options politiques dans le cadre d'une intervention de qualité pour les personnes handicapées auditivement.

Enfin, un groupe de quatre étudiants sourds, actuellement aux études à la polyvalente, messieurs Bruno Lévesque, Donald Murray, Guy Houle et Serge Larrivière, accompagnés d'un interprète,

M. Guy Rioux, nous ont parlé de l'enseignement offert aux handicapés auditifs et de l'Intégration qu'ils vivent actuellement, de ce qu'ils en perçoivent et en pensent.

N.B. Toutes les personnes handicapées auditivement que nous avons rencontrées ont une surdité profonde.

REFERENCES

Beaupré, W.J. "Situational Communication Skills Seminars." Hearing and Speech News 38 (Nov./Dec. 1970): 16-19.

Bernstein, B. Langage et classe sociale. Paris: les éditions de Minuit, 1975.

Bolton, B. "A Factor Analytic Study of Communication Skills and Nonverbal Abilities of Deaf Rehabilitation Clients." Multivariate Behavioral Research 6 (Oct. 71): 485-501.

_____. "Factor Analytic Studies of Communication Skills, Intelligence, and other Psychological Abilities of Young Deaf Persons." Communication présentée à The Psychometric Society, St-Louis, Missouri, April 8, 1971.

_____. "Education of the Deaf as Viewed from the Rehabilitation Perspective." Peabody Journal of Education 50 (Oct. 1972): 63-70.

Boyd, F.W. "Needs of the Deaf: Remarks by Francis W. Boyd." Hearing and Speech News 37 (Sept./Oct. 1969): 7-29.

Brill, R.G. "Mainstreaming: Format or Quality?" American Annals of the Deaf 120 (aug. 75): 377-81.

Bronckart, J.P. Théories du langage. Bruxelles: Mardaga, 1977.

Buhler, C. et Massarik, F., eds. Humanism and the Course of Life: Studies in goal-determination. New York: Springer, 1967.

Burroughs, J.R. et Powell, F.W. "Can We Systematically Meet the Needs of All Deaf Children?" Peabody Journal of Education 51 (April 74): 171-79.

Busquet, D. et Mottier, D. L'enfant sourd: développement psychologique et rééducation. Paris: Les éditions J.B. Baillière, 1978.

Caouette, C.E. "Etude longitudinale du développement mental d'enfants sourds." Bull. psychol. 27 (1974): 262-275.

Clark, J.G. et Pieper, E.J. "The Hearing Impaired Child in the Mainstream." Instructor (March 1978): 152-154.

Coopersmith, S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco: W.H. Freeman & Co., 1967.

Crespo, M. et Paquette, N. Le déficient auditif à la polyvalente: le défi de l'intégration. Service de l'Adaptation, Commission des écoles catholiques de Montréal, sept. 1978.

Culhan, B.R. et Curwin, R. "There's a Deaf Child in my Class." Learning 7 (Oct. 1978): 111-117.

Curtis, M.A. "Counseling in Schools for the Deaf." American Annals of the Deaf 121 (Aug. 1976): 386-388.

Dodd, J.E. "A Philosophy and Paradigm for a Career Education Program for Deaf Learners." Journal of Career Education 3 (Spring 1977): 34-41.

Emerton, R. et Rothman, G. "Attitudes Towards Deafness: Hearing Students at a Hearing and Deaf College." American Annals of the Deaf 123 (Aug. 1978): 588-593.

Erikson, E.H. Enfance et Société. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1950. Traduction, 1976.

Ethridge, W.A. "Needs of..." Hearing and Speech News 37 (Sept./Oct.1969)7-28.

Frick, E. "Adjusting to Integration: Some Difficulties Hearing Impaired Have in Public Schools." The Volta Review 75 (#1, 1973).

Fromm, E. La Passion de Détruire. Paris: Laffont, 1973.

Furth, H.G. "The Influence of Language on the Development of Concept Formation in Deaf Children." Journal of Abnormal Social Psychol. 63 (1963): 386-389.

_____. Thinking without Language: Psychological Implications of Deafness. New York: Macmillan, 1966.

_____. "Linguistic Deficiency and Thinking." Psychological Bulletin 76 (1971).

Glasser, W. Schools without Failure. New York: Harper Colophon Books, 1969.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. L'Opération Départ, rapport final, Un Modèle d'Education Permanente. Mai 1971.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education. Rapport COPEX, L'Education de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. 1976.

Gouvernement du Québec, Conseil Franco-Québécois pour la prospective et l'innovation en Education (C.O.P.I.E.) L'Ecole de demain? Delachaux et Niestlé et Hurtubise, HMH, 1976.

Guilford, J.P. The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.

Hedgecock, D. "Facilitating Integration at the junior high school: Observations of a teacher tutor." The Volta Review 76 (#3, 1974).

Institut des Sourds de Charlesbourg, Direction Générale, Mémoire sur l'Education des déficients auditifs. Janvier 1975.

Henderson, R. "North Carolina Legislature Responds to Needs of Deaf Children." American Annals of the Deaf 122 (June 1978): 337-338.

Kennedy, P. et al. "Longitudinal Sociometric and Cross-sectional Data on Mainstreaming Hearing Impaired Children: Implications for Preschool Programming." The Volta Review 78 (Feb./March 1976): 71-81.

Knee, S.S. "Emotional Problems of the Deaf Child." Journal of the British Association of Teachers of the Deaf 74 (Nov. 1976): 413-426.

Kohl, H.R. Language and Education of the Deaf. New York: Center for Urban Education.

Krippner. S. et Easton, H. "Deafness: An Existential Interpretation." American Annals of the Deaf 117 (1972): 440-446.

Lacroix, A. Citoyens de deuxième classe. Manuscript non publié, janvier 1976.

Lane, H.S. "Developing the Capacity for Independent Living." The Volta Review 80 (Sept. 1978): 344-350.

Leckie, D. "Integration experience in the Montreal Oral School for the Deaf." Dans Conseil Québecois de l'Enfance Exceptionnelle: L'Enfant déficient auditif, XIè Congrès, Montréal, 1973.

Lemay, M. J'ai mal à ma mère. Paris: Editions Fleurus, 1979.

Ling, A. Speech and the Hearing-Impaired Child: Theory and Practice. Washington, D.C.: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc., 1976.

Ling, D. et Ling, A. Aural Habilitation: The Foundation of Verbal Learning in Hearing Impaired Children. Washington, D.C.: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, Inc., 1978.

Ling, D. Texte polycopié. Aperçu des services pour les enfants déficients auditifs au Québec.

Maisel, C.G. "A NEST for Hearing Impaired Children in the schools." The Volta Review (Nov. 1979): 441-443.

Martin-Laval, H. "Entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents sourds." Revue de Modification du comportement 9 (#4, 1979): 117-128.

Martin, P. "I, Too, Want to Be a Real Person." The Volta Review 77 (Sept. 1975): 375-380.

Maslow, A.H. Toward a Psychology of Being. 2nd ed. New York: Van Nostrand, 1968.

Mindel, E.D. "Deaf Education: A Child's Psychiatrist's View." Peabody Journal of Education (April 1974): 153-161.

Moore, O.K. "The Responsive Environments Project and the Deaf." American Annals of the Deaf 110 (#5, 1965).

Murphy, H.J. Psycho-Social Aspects of Integration at California State University Northbridge." The Volta Review (Jan. 1976): 50-52.

Nix, G. "Mainstream Placement Question / Checklist." The Volta Review (1977): 287-295; 345-346.

Northcott, W.H. ed. The Hearing Impaired Child in a Regular Classroom. Washington, D.C.: A.G. Bell Association, 1973.

_____, Curriculum Guide: Hearing Impaired Children (0 - 3 years) and their Parents. Washington, D.C.: A.G. Bell Association, 1977.

O'Connor, N. et Hermelin, B. "Short Term Memory for the Order of Pictures and Sullabus by Deaf and Hearing Children." Neurolopsychologia 11 (1973): 437-442.

Piaget, J. La Formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1959.

Piaget, J. et Inhelder, B. L'Image mentale chez l'enfant. Paris: Les presses universitaires de France, 1966.

Piaget, J. La psychologie de l'intelligence. Paris: Editions Armand Colin, 1967.

Piaget, J. et Inhelder, B. Mémoire et intelligence. Paris: Les presses universitaires de France, 1968.

Rondal, J.A. Langage et éducation. Bruxelles: Pierre Mardaga et Dessart, 1978.

Rudy, J.P. et Nace, J.G. "A Transitional Instrument for Selection of Hearing Impaired Students for Integration." Dans The Hearing Impaired Child in a Regular Classroom, édité par W.H. Northcott, Washington, D.C.: A.G. Bell Association, 1973.

Sachs, S., Brown, R. et Salerno, R. "Adult's Speech to Children." Communication présentée à l'International Symposium on First Language Acquisition, Florence, Italie, septembre 1972. Dans Langage et éducation, Jean Rondal, Bruxelles: Mardaga et Dessart, 1978.

Sanderson, R.G. "A Humanistic Approach to the Education of Deaf Children: Total Communication." Deaf American 30 (Oct. 1977): 9-10.

Sullivan, H.S. The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton, 1953.

Sussman, A.E. "Comprehensive Counseling Needs of a Deaf Person." Hearing and Speech News 38 (1970): 12-13; 22-23.

Sutman, F.X. et al. "Self Esteem and Vocubulary through Photography." Science and Children 14 (Jan. 1977): 17-18.

Uherick, A. "Discrimination of Facial Expression by Deaf Children." Studia Psychol. (Bratislava) 15 (1973): 155-157.

Vernon, M. "Myths in the Education of Deaf Children." Hearing and Speech News 39 (Jul./Aug. 1971): 20-22.

Vernon, M. et Athey, J. "The Holcomb Plan: A Creative Approach to Mainstreaming deaf and Hard of Hearing Children." Instructor (1977): 136-137.

Watts, W.J. "Deaf Children and Some Emotional Aspects of Learning." The Volta Review (Dec. 1979): 491-500.

White, R.W. "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence." Psychological Review 66 (1959): 297-333.

Williams, R. "Basic Needs of Deaf People." Keynote address at the opening session of the Commission of Social Rehabilitation, Stockholm, 1975.

Wolpe, J. et Lazarus, A. Behavior Therapy Techniques. New York: Pergamon Press, 1966.

Wyatt, G.L. La relation mère-enfant et l'acquisition du langage. Bruxelles: Dessart, 1969.